مجلة جامعة الملك سعود، م ١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٥٠ بالعربية، الرياض (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٠هـ (٢٠٠٠م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة *الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ ـ بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ ـ مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ ـ بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.

٤ ـ المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ ـ نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ ـ تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ ـ الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ ـ الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪... الخ.

٥ ـ المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ ـ الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ المستلات: يمنح المؤلف خمسون (٥٠) مستلة مجانية.

٩ ـ المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)

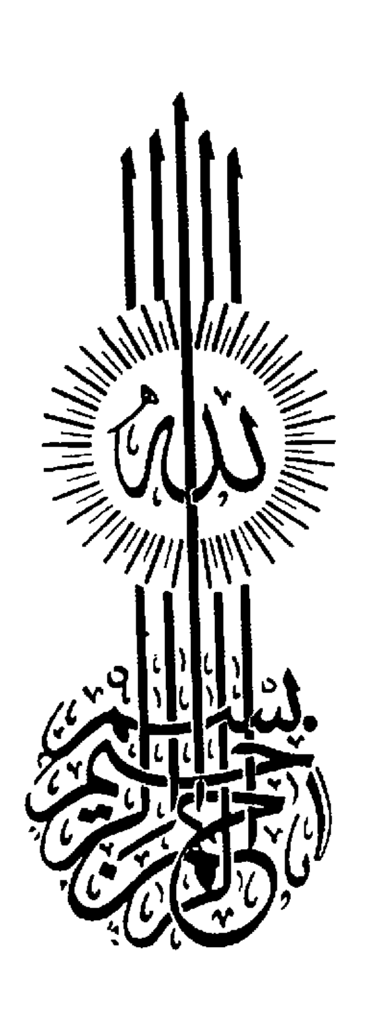
ص.ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١٠ ـ عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ ـ سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ ـ الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٥٠ بالعربية، الرياض (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثاني عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٠ هـ

(٢٠٠٠م)



النشـر العلمي والمطابع - جـامـعـة الملك سـعـود

ص. ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



النشر العلمي والمطابع ١٤٢٠هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-١٥٠ بالعربية، الرياض (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

المحتويات

صفحة

القسم العربي

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٤٧ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

حركة الشيخ مابا جاخو الإسلامية الإصلاحية الجهادية ودورها في الحياة الإسلامية بغربي إفريقية (١٨٥٠ - ١٨٩٠م)

مهدي رزق الله أحمد

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتناول البحث التعريف بشخصية إسلامية مرموقة ودورها البارز في مسيرة الحضارة والدعوة الإسلامية والتاريخ الإسلامي بغربي إفريقية، وأبرز في تناوله الجوانب الآتية:

١ - اسمه وأصله ونشأته: فبين أن هناك عدة روايات حول رسم اسمه، وأن الاسم الذي اشتهر به هو مابا جاخو، وأنه من قبيلة التورودبي التي صاهرت قبيلة الولوف، وأنه نشأ في أسرة مسلمة، وتلقى تعليما وتربية إسلامية سنية، أهلته للقيام بدور كبير في حركة التعليم والتربية، والدعوة والجهاد العسكري، ثم قيام دولة إسلامية.

٢ - المجتمع الذي نشأ فيه: أوضحت الدراسة طبيعة التركيب الاجتماعي والسياسي والديني للمجتمع الذي قام فيه مابا بحركته الإصلاحية.

٣ - فجر الدولة الإسلامية بزعامة مابا: تعرضت الدراسة هنا إلى العوامل التي ساعدت على قيام دولته، وكان من أبرزها: ضعف السلطات التقليدية في منطقة سنغامبيا، وظلم جماعات التيدو والسوننكة لغيرهم. وتعرضت لجهود مابا في أسلمة مجتمعه وجهاده العسكري، ونجاحاته واصطدامه بالفرنسيين المستعمرين.

٤ - فشل جهاد مابا العسكري: أوضحت الدراسة العوامل التي أدت إلى فشل جهاده العسكري، وكان من أهمها: كثرة الأعداء وضعف السلطة المركزية وتمرد بعض قياداته وحدوث انشقاقات في صفوفهم والتدخل الأوروبي.

٥ - إنجازاته وآثار جهاده: بينت الدراسة المجالات التي نجحت فيها الحركة، من أبرزها: الإسهام في أسلمة مجتمعه من عدة نواح، قبل وبعد وفاة مابا، خاصة دور بعض قيادات الجهاد، أمثال، لات دايور وآلبوري انجاي وفودي كابا.

مقدمـــة

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تعريف أبناء الأمة الإسلامية في المشرق الإسلامي بجهود شخصية إسلامية في أسلمة مجتمعها بغربي إفريقية، وتصديها للحركة الاستعمارية والتنصيرية، وذلك لأن الباحث لاحظ جهل كثير من المثقفين المشارقة بتاريخ الإسلام وحضارته في غربي إفريقية بصفة خاصة وفي إفريقية جنوبي الصحراء الكبرى بصفة عامة. والسبب الرئيس وراء هذا هو أن معظم التاريخ الإسلامي الحديث في هذه المنطقة، لا سيما في القرنين التاسع عشر والعشرين، قد كتب بأيد أوروبية غير مسلمة، وبلغاتهم.

أهمية البحث

ترجع هذه الأهمية إلى خلو المكتبة التاريخية الإسلامية العربية من بحث متكامل يتناول الجوانب المختلفة للحركة الإسلامية الإصلاحية التي قام بها الشيخ مابا جاخو بمنطقة سنغامبيا، إذ أن الدراسات التي تعرضت له كانت باللغتين الفرنسية والإنجليزية. ويكشف لنا ثبت المراجع هذه الحقيقة. والأهداف تبين الأهمية.

نشأة المجاهد مابا جاخو نيديوجوبا قبل الجهاد العسكري

توجد عدة روايات مختلفة حول رسم اسم هذا المجاهد، ومثال ذلك: مابه أو مابه Mabah، وحماه باه أو حاما باه Hamah Bah، وآمادي با Amady Ba، وآماث با Amath Ba، ومابا تياخا Maba Tiakha، وما باكيـاخو Maba Kikhaou، . . . إلخ. ولعل أشهرها مابا جاخو. ويعرف الاسم «با» اليوم في نسب قبيلة التورودبي Torodbe، ومشهور جدا في بلاد السنغال وما جاورها [١، جـ١، ص ص ٢٣٤، ٢٥٨].

كما توجد عدة روايات مختلفة حول أصله وخلفيته الاجتماعية. فتذكر بعض

الروايات بأنه كان من قبيلة الماندنجو أو الولوف أو السيرير. وهناك حفيد لأخيه يدعى عثمان جاما با يرجع أصل الأسرة إلى الملك المالي سندياتا.[١] ويقرر أن أسرته من قبيلة التورودبي التي تزاوجت كثيرا مع قبيلة الولوف [١، جـ١، ص ص ٢٣٤، ٢٥٦].[٢]

كان مابا الابن الأكبر لشيخ مسلم يسمى نيديوجو با N' Diogou Ba، جاء من منطقة فوتاتورو، بوادي السنغال الشمالي، إلى إقليم بادِّبو Baddibu[٣] الماند نجوية الواقعة على ضفتي نهر جامبيا، حيث قطن في منطقة مأهولة بقبيلة الولوف، وأسس مدرسة قرآنية هنا، وذلك في مطلع القرن التاسع عشر الميلادي [١، جـ١، ص ص ٢٣٤، ٢٥٨].

ولد مابا في بادِّبو نحو سنة ١٨٠٩م. وكانت والدته دياخوجايا Diakhou Jaya امرأة ولوفية من الجولوف [٥، ص ٦٧، الحاشية]. ويعرف له أربعة إخوة غير أشقاء: مامور انداري (الأكبر)، عثمان، سائر ديااليحو دياجن وعبدو با. وكانت أمهاتهم أيضا من الولوف [١، جـ١، ص ص ٢٣٤، ٢٥٨].

ويذكر مارتن كلين Martin A. Klein [٥، ص ٦٦، حاشية (d)] بأن جد الشيخ مابا الذي يدعى باتي دولوه Pate Douloh اعتنق الإسلام السني للتوردبي بُعَيد تمرد فوتاتورو لعام ١٧٧٦م. ويذكر بيتر كلارك Peter B. Clark [٤، ص ١٤١] أن جده إبراهيما – أي إبراهيم – ماباتي با Mapate Ba أسس مدرسة إسلامية في جولوف.

علمه والده شيئا من القرآن الكريم ومبادىء الشريعة قبل أن يرسله إلى المدرسة القرآنية بمدينة كايور Cayor وجولوف الجولوفيتين؛ وفي كايور تعمق في الدراسات الإسلامية، وانفتح على الفكر الإسلامي الحديث القادم من شمالي إفريقية. وأرسل في الوقت نفسه أخاه مامور للدراسة في موريتانيا [١، جـ١، ص ٢٣٥؛ ٥، ص ٦٧، الحاشية؛ ٤، ص ٣٤].[٤]

---

١ سندياتا: مؤسس دولة مالي الإسلامية، توفي عام ٦٥٣هـ/ ١٢٥٥م، وخلفه ابنه منسا علا علي [٢، جـ٥، ص ٤٣٣؛ ٣، جـ٥، ص ١٩٣].

٢ قال هذا في مقابلة أجراها معه المؤلف كوين (Quinn) في مدينة باثورست، عام ١٩٦٥م [١، جـ١، ص ٢٥٦ – الحاشية رقم (٦)، وص ٢٣٤].

٣ وتعرف أيضا بـ «ريب» Rip [٤، ص ١٤١].

٤ ويذكر كلين [٥، ص ٦٧] أن مدرسة مابا كانت في بلدة تدعى امباين M'Bayene.

وانتقل مابا في وقت لاحق إلى بلاد الجولوف حيث درس عند شيخ يدعى مومار امباي Momar M' Baye، وطبقا لروايات أسرة مابا فإن هذا الشيخ هو الذي أطلعه على مفهوم الجهاد [١، جـ١، ص ٢٣٥].

افتتح ما با مدرسة إسلامية بنفسه أثناء إقامته في الجولوف، وكسب مكانة معتبرة أهلته بأن يتزوج امرأة من الجولوف تدعى ماتي إنجاي، ابنة أخ أو ابنة أخت الملك، وأنجب منها ابنه سعيد ماتي Said Matti [١، جـ١، ص ٢٣٥؛ ٥، ص ٦٧، الحاشية].

عندما توفي الشيخ نيديوجوبا - والد الشيخ مابا - سنة ١٨٢٧م، تولى زعامة الأسرة ابنه سائر دياليحو، لأن مابا، وهو الابن الأكبر، كان يواصل دراسته في كايور [٥، ص ٦٧، الحاشية]. وبعد سنوات جاءه إخوته وجماعته المسلمة، وحثوه على العودة إلى بلدهم بادبو، فوافق بعد تردد [٦، ص ص ٣٤ - ٣٥]. والتقى إثر مجيئه إلى بادبو بالشيخ الحاج عمر الفوتي، زعيم الفرقة التجانية [١، جـ١، ص ٢٣٥؛ ٦، ص ٣٤؛ ٤، ص ١٤١] وذلك سنة ١٨٤٨م. وتوسم فيه الفوتي خيرا، وبشره قائلا: «ستصبح في المستقبل القريب - بإذن الله - من المجاهدين، وستكون وبالا على كفرة المشرق والمغرب، أعلن الجهاد، ولتكن «سين» آخر هدف لك، لأن «سيرير سين» وإن كانوا وثنيين، فإنهم شرفاء ونشطون، لذلك فهم يستحقون الاحترام» [٧، ص ص ٧٩ - ٨٠؛ ٤، ص ١٤١].[٥]

وهذا القول المنسوب إلى الفوتي تأكيد صادق وتعليل موضوعي لأسباب قيام تلك الثورات الإسلامية بغربي إفريقية، فهي لم تقم إلا لمقاومة الفساد والظلم، لا لقهر المسالمين مهما كانت عقيدتهم [٧، ص ٨٠]. وتذكر بعض الروايات أن الحاج عمر والشيخ مابا اتفقا على تقسيم المنطقة بينهما، بأن تقع مسؤولية حمل راية الجهاد إلى إقليم وادي نهر جامبيا على عاتق الشيخ مابا [٦، ص ٣٥]. وتذكر بعض المراجع أن مابا دخل في الطريقة التيجانية على يد الحاج عمر الفوتي [٦، ص ص ٣٤ -٣٥].

وأقام مابا ببلده في هدوء، ودرس لمدة عشر سنوات على الأقل. وكانت تلك فترة الجهاد باللسان؛ تلك الفترة التي حاول فيها أن يرسخ مبادىء الإسلام ومفاهيمه بالتعليم والتربية والقدوة الحسنة [١، جـ١، ص ٢٣٥].

---

٥ ومصدر عبد القادر محمد سيلا [٧] هو: شيخ تجاني سي: الطريقة السنغالية للمريدين.

وقوبل مابا بالترحاب من قبل جيريبا مارونق Jeriba Marong، حاكم بادبو، الذي سعى مابا في أن يدخله الإسلام، ولكنه فشل في مسعاه. ومع ذلك أذن له هذا الحاكم بأن يؤسس مدينة عرفت باسم كير مابا Kir Maba، يعنى مدينة مابا بلهجة الولوف أو حامبا كندا Hamba Kunda بلهجة الماندي، حيث أنشأ فيها مزرعة وبجانبها مدرسة إسلامية، تحت شجرة كبيرة، مازال المسلمون يرتادون مكانها للصلاة فيه إلى اليوم [١، جـ١، ص ص ٢٣٥، ٢٥٦، حاشية رقم ١٣؛ ٦، ص ٣٥].[٦]

لقد جذبت المدرسة الجديدة الشباب من الأسر القيادية الكبيرة بالمدن المجاورة، وكان معظمهم من الولوف، من الولايات الشمالية، أمثال: بيرم سيسي من أسرة سيسي بمدينة ديارمز Diarmes، وانداري كاني، وجومبوجي، وأماثي، وسامبا، وعلي خوديا. وقد احتل هؤلاء الطلاب مراكز هامة أثناء حركة مابا الجهادية [١، جـ١، ص ص ٢٣٥، ٢٥٦، حاشية رقم ١٤].

وانضم كثير من المسلمين إلى جماعة مابا، مما جعل حكام بادبو يتوجسون منه خيفة، ولا يرتاحون إليه، لأن دعوته تتناقض مع تقاليد السيادة الماندنجوية. ولذا اعتمدت على إمدادات الأسلحة والمؤن الغذائية بالشراء من مدينة باثورست على يد أخيه مامورانداري [١، جـ١، ص ص ٢٣٥، ٢٥٦، حاشية رقم ١٥].[٧]

المجتمع الماندنجي بغربي إفريقية وسياسات الحركة الإسلامية في المنطقة

إذا أردنا أن نفهم أسباب نجاح أو فشل الشيخ مابا في محاولته الإصلاحية الدينية بغربي إفريقية، علينا أن نقف قليلا عند تركيبة المجتمع الماندنجي وأثرها الإيجابي أو السلبي على سياسات الثورة الإسلامية في المنطقة المدروسة.

في منتصف القرن التاسع عشر، وعلى حافات الغابات المطيرة بالساحل الغربي، كانت تقبع أربع عشرة مملكة صغيرة على امتداد وادي نهر جامبيا، من المحيط الأطلنطي إلى شلالات باراكوندا، على مسافة ثلاثمائة ميل إلى الداخل. وتشكل المنطقة واحدة من

---

٦ وتقع مدينة مابا حاليا شمالي الحدود الجامبية السنغالية. ويذكر كليرك Clarke [٤، ص ١٤١] أن والد مابا هو الذي أنشأ مدينة أو قرية كير مابا، وأن مابا ولد فيها.

٧ ومصدره هنا [٨، ص ٥٧٠].

أعظم مناطق استيطان قبيلة الماندي (الماندنجو) بغربي إفريقية. وتقع هذه المناطق على إحدى المجاري المائية الرئيسة بإفريقية. وكانت هذه المجتمعات منفتحة لحركة الهجرات السكانية وانتشار الأفكار الوافدة من الشمال والشرق، والمتجهة إلى الجنوب، ثم إن حركة المواصلات تحد بحافات الغابة ذات الأمطار الساحلية الغزيرة وتيارات المحيط غير الملائمة.

وكانت بادبو Baddibu آنذاك واحدة من تلك الممالك الماندنجية الأربع عشرة الصغيرة، وكانت تحكم لعدة قرون بوساطة أسر تنحدر مباشرة من أوائل المستوطنين الذين جاءوها من الشرق، منذ قبل أربعمائة سنة. وما زالت تلك الأسر تسيطر على معظم المصالح الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي بوادي نهر جامبيا، لأن إقامتهم بها لمدة زمنية طويلة أعطتهم الحق في السيطرة على الأرض. وأخذت قوتهم تضمحل بحلول منتصف القرن التاسع عشر، لأن التقاليد القديمة التي كان يستند إليها حكمهم أصبحت بالية وتجاوزها الزمن. فقد تغيرت الحياة في كل جامبيا، وأن الناس الذين جاءوا إلى المنطقة بعد الأسر الملكية الحاكمة، استوطنوا بالقرب من النهر، وانغمسوا في تجارة الفول السوداني. فعندما اندلع جهاد الشيخ مابا، كان أغنى رجل ببادبو زعيما لمدينة إسلامية، على الرغم من أن المسلمين قد أبعدوا عن المناصب السياسية حتى في مدنهم الخاصة [٦، ص ٣٦].

تقع منطقة سنغامبيا - السنغال وغامبيا [٨]- التي تقطنها قبائل الولوف والسيرير، إلى الشمال من دول جامبيا، وفي منطقة التجفيف المتزايد الممتدة من الجنوب إلى الشمال. وتقع ولايات التورودبي بمنطقة فوتاتورو وبوندو وفوتا جالون إلى الشرق من المستوطنات الجامبية [١، جـ١، ص ٢٣٦].

وعندما وصل أول البرتغاليين الرحالة المغامرين إلى جامبيا في القرن الخامس عشر، وجدوا مستشارين مسلمين في بلاطات الحكام الماندنجو. فقد كتب فرناندز في مذكراته أن هناك دعاة مسلمين من فارس ومراكش يقومون بالتدريس وسط الولوف [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية رقم ١٨].[٩] ومن المحتمل أنهم من الماندي - ديولا وغيرهم من تجار المناطق البعيدة القادمين من مالي، الذين أدخلوا الإسلام أول مرة في جامبيا خلال القرن الرابع عشر والخامس عشر، عندما أقاموا مجتمعاتهم على طول ضفتي النهر. وهناك مركز نشر

٨ ترسم هكذا - أحيانا - أي غامبيا - بدلا من جامبيا.

٩ والمصدر الذي نقل عنه كوين Quinn هو [٩، ص ص ٧ - ٩].

دعوة تكروري آخر - دولة قبلية في فوتاورو - أرسل أيضا دعاة مسلمين من التورودبي إلى مجتمعات الولوف والفلبي والماندنجو على نهر جامبيا. وبحلول القرن التاسع عشر نشأت بدول نهر جامبيا طبقة من الدعاة المحليين. رحب المواطنون المسلمون والوثنيون بعلماء الدين المسلمين، كما هو الحال في كل غربي إفريقية، لما يقدمونه من خدمات في مجال التعليم والتطبيب. ونتيجة لهذا وجدت مجتمعات مسلمة في كل مجموعة عرقية تقريبا على طول نهر جامبيا [١، جـ١، ص ٢٣٦].

ووجد الكتاب الإسلامي المتداول في بلدان غربي وشمالي إفريقية طريقه إلى جامبيا منذ القرن السابع عشر الميلادي. فالرحالة البريطاني جوبسون Jobson، الذي زار المنطقة سنة ١٦٢٠م، وجد علماء دين مسلمين في ولايات نهر جامبيا يملكون كتبا عظيمة، كثير منها مخطوطات في مجلدات [١، جـ١، ص ص ٢٣٦-٢٣٧، ٢٥٦، حاشية رقم ١٩]. [١٠] ووجد الرحالة مانجو بارك بمدينة كامااليا مدير مدرسة محلية يمتلك إضافة إلى القرآن وكتاب أو كتابين في التفسير، مجموعة متنوعة من المخطوطات، اشترى جزءا منها من التجار المغاربة وبعضا منها من مسلمي المناطق المجاورة، ونسخت بعناية فائقة [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية رقم ٢٠، وص ٢٣٧]. [١١]

ونتيجة لهذا الانفتاح على مبادئ الإسلام وفرائضه في هذه المنطقة، فإن مظاهر الإسلام وعلامات التحول إليه بادية في ممارسات الناس لشعائر الإسلام من صلاة وصيام وحج على امتداد النهر [١، جـ١، ص ص ٢٣٧، ٢٥٦، حاشية رقم ٢١]. [١٢] وبحلول القرن التاسع عشر، فإن المدن الإسلامية التي لم يكن بها مسجد، خصصت مناطق لصلاة الجماعة، ويقال إن المسجد الذي بساباجي بمنطقة كومبو كان أضخم مسجد بسنغامبيا [١، جـ١، ص ص ٢٣٧، ٢٥٦، حاشية رقم ٢٢]. [١٣]

كان معظم مسلمي هذه المناطق من التجار، وأفادوا من التجارة المزدهرة لتصدير الفول

---

١٠ وهذا من وصف رحلة جوبنسون لجامبيا عام ١٦٢٠ - ١٦٢١م، في كتابه: [١٠، ص ١٠١]. كما ذكر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية ١٩، ص ص ٢٣٦ - ٢٣٧].

١١ وكتاب مانجوبارك المشار إليه هو [١١].

١٢ ومصدر كوين هو [١٢، ص ٣٩].

١٣ ومصدر كوين هنا [١٣، ص ٢٢٤].

السوداني، الذي كان السلعة الرئيسة في اقتصاد نهر جامبيا. وكانت ثروتهم ومقدراتهم التجارية قد جعلت منهم قوة ضاربة في الدول التقليدية التي عاشوا فيها بهذه المنطقة. وكان أغنى رجل في بادبو عند منتصف القرن التاسع عشر من المسلمين كما سبق ذكره [١، جـ١، ص ص ٢٣٧، ٢٥٦، حاشية رقم ٢٣؛ ٦، ص ٣٦].

على الرغم من تعرض أهل المنطقة المدروسة إلى مؤثرات إسلامية قوية، وأن الإسلام منتشر على نطاق واسع، إلا أنه يصعب إعطاء تقديرات لنسبة من أسلم من السكان. وعلي الرغم من أن معظم قاطني مدن جانبي النهر كانوا من التجار المسلمين، وأن عدد الداخلين في الإسلام في ازدياد، إلا أن هكوارد Hecquard وآخرين من الرحالة كتبوا في تقاريرهم بأن الإسلام ما زال دين الأقلية في دول النهر، وأن أقلية من الوثنيين أو المسلمين الاسميين يمارسون شعائر دينية متعددة [١، جـ١، ص ٢٣٧]. علاوة على ذلك، فإن مجتمعات قبائل الجولا الواقعة على الضفة الشمالية تمكنوا من حماية معتقداتهم التقليدية بنجاح كجزء من سياسة رفضهم لكل الضغوط الوافدة عليهم من المجتمعات الخارجية [١، جـ١، ص ٢٣٧؛ ٥، ص ٦٨].[١٤]

وعلى الرغم من أن المسلمين يشكلون الطبقة المتعلمة، وكثيرا ما يحتلون وظائف استشارية هامة، كما سبق ذكره، إلا أنهم كواحدة من عدة مجموعات، لا يولون وظائف إدارية في دول الماندنجو، لاختلافهم معهم في الدين والثقافة. وإلى منتصف القرن التاسع عشر كان هناك سلالات قليلة ممن طالت مدة بقائها في هذه المنطقة وتأثرت بدرجة ضعيفة بالمعتقدات الإسلامية أو أنها لم تتأثر بها على الإطلاق، استمرت في الادعاء لنفسها حقوقا احتكارية على المصالح الاجتماعية والاقتصادية الرئيسة بوادي نهر الجامبيا [١، جـ١، ص ٢٣٧].

البناء الاجتماعي لدول الماندنجو

عاش عدد من مجموعات عرقية على طول نهر جامبيا في ستينيات القرن التاسع عشر، يضمون الفلبي والولوف والساراخولي والماندنجو (الماندي). وكان أكبرها الماندنجو، (الذين قدروا بتسعين ألفا).

---

١٤ ومن مصادر كوين في حاشية رقم ٢٤، ص ٢٥٦: رحلة مانجوبارك، [١١، ص ١١]. ويذكر كلين [٥، ص ٦٨] أن السيرير كانوا الوحيدين الذين لم يكن بينهم مسلم في ذلك الوقت.

وينقسم سكان دول نهر جامبيا تقليديا إلى مجتمعات وحدات قروية إقليمية وأحياء وأسر، وكل واحدة منها منظمة سياسيا واقتصاديا وفق مبادىء وقواعد علاقات أسرية معينة.

ويجرى تصريف الشؤون الإدارية للقرية بوساطة من يسمى بمالك الأرض أو الكالي alkali، يعاونه مجلس مكون من رؤساء الأحياء أو المجمع. ويقوم مع هؤلاء بتحديد حقوق ملكيات الأرض وتعيين العمالة من مجموعات عمرية معينة، ويجمع الضرائب ليرسلها إلى المانسا - الحاكم - ويمثل القرية كوحدة إدارية داخل الدولة. ويسوي الخلافات داخل القرية ويجمع الغرامات التي تحتفظ بها مصلحته الخاصة. ويحتفظ أيضا بضريبة صغيرة من الغرباء الذين يستأجرون أراضي بالقرية، ويتخد من الوسائل ما يضمن له نسبة معتبرة من بضائع التجار أو المسافرين الذين يعبرون قريته.

ويتحيز النظام السياسي الماندنجي لأفراده من ذوي الأسبقية أو الأقدمية والنسب المعين، فهؤلاء لهم الحق في أن يحكموا وأن يحصلوا على دخول ليحافظوا بها على مراكزهم على امتداد نهر الجامبيا، فإن حقوق السيادة يتقاسمها بالتناوب سلالات عريقة معينة. فالجادماز Jadamae الذين عاشوا في جمانسا Jimansa والجاميهز Jammehs بإلياسا Illiasa والمارونجز Marongs بجاريجير وانديا India والمامبورز Mambures بكوباندا Kubajda، يحكمون على التوالي. وأن مركز المانسا، كرئيس لإحدى أعرق الأنساب والسلالات في الدولة، يكتسب شرعيته عن طريق تقاليد معقدة خاصة باستيطان الأرض. وللمانسا حق ادعاء كامل السلطة لتحديد استخدام الأرض في جميع أنحاء الدولة وحق جمع الإتاوات. ويجمع بين السلطتين القضائية والإدارية، وأن الغرامات التي تجمع في بلاطاته فهي له. وهو الوحيد الذي يملك حق إعلان الحرب أو إبرام عقد الصلح، وذلك بمشاورة زعماء المدن الهامة، والذين عينوا وفق تقاليد معينة. ونتيجة لحقوقه على الأرض في كل الدولة ومركزه المتميز، فإن دخله كان كبيرا في القرن التاسع عشر، مما جذب أعدادا من الوكلاء والعملاء من خارج أنظمة القرابة بمجتمع القرية ليعملوا تحت سلطته المباشرة. أو يستأجرهم من مجموعة عرقية أخرى كمرتزقة، ويكونون أحيانا من الأرقاء أو من أفراد لا انتماء لهم، يلتحقون بحاشية المانسا، وهم أبناء الدولة.

عاش المزارعون والتجار الولوف في ولايات الضفة الشمالية للنهر منذ فترة طويلة،

وبخاصة في بادبو والمناطق الجنوبية من إقليم سالوم، حيث مد الحكام الولوف/ السيرير سيادتهم إلى أسفل ضفة النهر. وفي بادبو ونياني، كان الولوف يدفعون العشور للحكام الماندنجو مقابل استخدامهم للأرض، على الرغم من أن هذه الولايات كانت تدفع الجزية للولوف في سالوم خلال القرن الثامن عشر. ودفع الماندنجو مجتمعات السيرير إلى حافات ولايات جامبيا، ليعيشوا بها حياة قلقة وغير مستقرة وكصغار مزارعين وصائدي أسماك.

ورعى عدد من الفلبي الرعاة أنعامهم في هذه المنطقة بإذن من ملاك الأراضي الماندنجو الذين فرضوا عليه ضرائب باهظة، وكثيرا ما يصادرون مواشيهم ومنتجاتهم. وأن مجتمعات الفلبي المستقرة (توروديي) قد أقاموا في كل ولايات الضفة الشمالية، في شبه مقاطعات مستقلة محاطة بأرض أجنبية، حذرا من ادعاءات الماندنجو بالسيادة عليهم. وأتى التجار والمزارعون الساراكولي في أعداد متزايدة أثناء القرن التاسع عشر ليزرعوا الفول السوداني على أرض مستأجرة من الماندنجو في مواسم قليلة، ثم يبيعونه قبل أن يعودوا إلى أوطانهم بشرقي جامبيا. فكل هؤلاء «الغرباء»، إضافة إلى المجموعات المنبوذة والأرقاء، محرومة من حق امتلاك الأراضي وامتيازاتها. وكانوا كثيرا ما يتظلمون من الشروط الاستغلاليةوسوء المعاملة. ومن جهة ثانية فإن الفلبي كانوا منقسمين على أنفسهم إلى درجة كبيرة، وأن الساراكولي كانوا قليلين جدا، بحيث لا يستطيعون تقديم أي بديل محلي جاد لحكم الماندنجو. وأدت العلاقة بين مجموعات الغرباء وزعماء الماندنجو إلى تعزيز قوة الأخيرين. ودفع الغرباء من الخلفيات المختلفة الجزية، وقدموا الخدمات المختلفة للاستقراطية الماندنجوية [١، جـ١، ص ص ٢٣٨ - ٢٣٩].

فجر الدولة الإسلامية بزعامة الشيخ مابا

ظهرت على مسرح الأحداث مجموعة سياسية كبرى بحلول منتصف القرن التاسع عشر، أمكنها أن تتحدى السيادة التقليدية للماندنجو. كانت تلك قوة المسلمين من جميع الخلفيات العرقية الذين حرموا أيضا من الوظائف السياسية والإدارية خارج مدنهم، وحرموا من حقوق امتلاك الأرض ومصادر الدخل. وعاش مسلمو الولايات الجامبية - بعامة - أفرادا أوجماعات في قراهم وأحيائهم ودوائرهم الخاصة بهم، منفصلين عن الوثنيين الذين عاشوا في وحدات أسرية كبيرة وممتدة. ويمكن للرجل المسلم أن يتزوج

بامرأة مسلمة فقط. وتتسق الحياة في هذه المستوطنات الإسلامية مع العادات والشريعة الإسلامية، ويبدو هذا جليا في الطعام والشراب واللباس والصلاة وكل مظاهر الحياة الاجتماعية. ولكل قرية زعيمها المدني وزعيمها الديني الذي يعرف بالإمام. وللأحياء الإسلامية المرتبطة بالمجتمعات الوثنية رؤساؤها الخاصون الذين يمثلون الحي في مجلس القرية. وهناك شبكة من الجمعيات أو الاتحادات التجارية والعلاقات التعليمية والصداقات، فوق مستوى القرية، ربطت المجتمعات الإسلامية في البلاد الجامبية.

سكن المسلمون مع بعضهم نظرا لوجود المصالح المهنية والدينية المشتركة بينهم، وليس بسبب العلاقات العرقية فقط. وكثير منهم يمتهنون التجارة ويسافرون كثيرا إلى أصقاع بعيدة، ويتركون أعمالهم الزراعية للأرقاء والنساء. ولا تقطن كل المدن الإسلامية على طول البلاد الجامبية بوساطة التجار وعلماء الدين أو المهاجرين الغرباء، علاوة على أنه لا يمكن تمييز المسلمين من غيرهم من الزراع الوثنيين المجاورين لهم. يذهب الأطفال من أمهات وثنيات والذين من أمهات مسلمات إلى المدرسة القرآنية، وأخيرا ينضمون إلى المجتمع الإسلامي. وكثيرا ما يترك الأبناء الشباب أو المحرومون من الميراث مدنهم ليلحقوا بعلماء الدين أو يقومون بتأسيس قرى خاصة بهم. وكثيرا ما تجد المجموعات العرقية التي تتقاسم أراضي القرية والمراعي والمدارس، كثيرا ما تجد نفسها منقسمة بين الجهات المتعارضة أثناء حركة الجهاد.

ترجع أسباب مغادرة المستوطنات لأسباب سياسية أو عقدية إلى زمن الهجرة النبوية وعصر الجاهلية. إنه نمط تكرر كثيرا أثناء فترة الإصلاح الإسلامي الجهادي بغربي إفريقية. كانت المدن الواقعة على طول نهر جامبيا ومقابلة للولايات الجامبية، تقطن بصفة عامة - في خمسينات القرن التاسع عشر - بوساطة مسلمين يزعمون أنهم نزحوا من مستوطنات داخلية احتجاجا على الأخلاق المنحلة في تلك المستوطنات. فاختاروا مواقع قراهم الجديدة بعناية، كما سيطروا على صادرات النهر من محصول الفول السوداني.

وهكذا، فمع حلول منتصف القرن التاسع عشر وجد مجتمعان متباينان متغايران داخل الإطار العام للولايات الماندنجوية، كل واحد منهما له عاداته وقوانينه الخاصة، يتفاعلان في بعض المستويات، ولكنهما متعارضان جوهريا مع بعضهما البعض على مستويات الدمج الأساسية. وأصبح المصطلحان «سوننك» و«مارابوط» أو مرابط Marabout

أهم مصطلحين في قاموس التصنيف الاجتماعي السياسي في منطقة سنغامبيا.

وفي ضوء المفاهيم الشعائرية، أخذ «مصطلح سوننك» يستخدم في الولايات الجامبية كمرادف لمصطلح «كافر»، وهو المصطلح الذي يطلق على الوثنيين أو المسلمين الذين لا يلتزمون بالشريعة الإسلامية. فمصطلح «مرابوط» (المرابط)، الذي يعني «شيخ أو معلم»، كان ذا صلة بالطرق الصوفية بشمالي إفريقية. أما في سنغامبيا، فإنه يشير إلى كل الملتزمين بالإسلام الصافي.

فعندما انفجر الجهاد، أصبح مصطلح «سوننك» يعني حزب الأسر الأرستقراطية الحاكمة وأتباعهم، بينما أصبح مصطلح «مرابط» يشير إلى بقية قطاعات المجتمع الأخرى، تلك القطاعات التي حرمت حقوق امتلاك الأرض وحقوق تبوؤ مناصب الدولة العليا [١، جـ١، ص ص ٢٣٨ - ٢٤٠؛ ٥، ص ٦٩، الحاشية]. [١٥]

ضعف السلطات التقليدية في سنغامبيا

أخذت سلطات الماندنجو التقليدية في الضعف خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر، وذلك للأسباب الآتية:

أثر تبدل أنماط التجارة في البناء السياسي للمجتمعات الإفريقية عبر البلاد الجامبية. وأن الضرائب وغيرها من العلاوت والأجور الإضافية التي تجبى من تجارة الرقيق، التي كانت تشكل عصب وقاعدة اقتصاد السلطة السوننكية خلال القرن الثامن عشر، فقد فقدت هذه الدخول عندما تدهورت هذه التجارة، وتدفقت إلى المنطقة جماعات من «الغرباء» مع ازدهار زراعة وبيع الفول السوداني بعد عام ١٨٤٠م، فبدأ يتبدل اقتصاد

١٥ ألقى كلين [٥، ص ٦٩ - الحاشية] الضوء على هذه المصطلحات قائلا: «إن المصطلح مارابوط Marabout الذي (يعني بالولوفية «Serigne») كان يطلق عامة في كل أنحاء سنغامبيا على المساندين للمرابطين - أي المسلمين - وأن الذين ظلوا على ولائهم للنخبة التقليدية يدعون سوننكي «Soninke» في جامبيا، وتيدو Tyedo في السنغال. وأن المصطلح «سوننكي» يأتي من اللفظ «سو - ني» الكلمة الماندنجية التي تعني التضحية أو الشرب، وتعني الشخص الذي يعطي الشرب، أو ذلك المسلم الاسمي.» وينوه كلين إلى أنه يجب عدم الخلط بين هؤلاء السوننكي وبين أولئك الناس الذين يحملون الاسم نفسه ويعيشون في وادي أعلى نهر السنغال، والذين يدعون «ساراكولي.» ثم أحالنا هذا إلى جون اسبنسر ترمنجهام [١٤، ص ٢٤٦] وهاري قيلي Harry - Gailey [١٥، الفصل الثالث].

المنطقة تبدلا جذريا. وقدر أن أكثر من ثلث إنتاج الفول السوداني قد تم على يد هؤلاء الغرباء الذين كان معظمهم من المسلمين المتحمسين، والذين دفعوا رسوما لملاك الأراضي السوننك مقابل استغلال أراضيهم في الزراعة [١، جـ١، ص ص ٢٤١ - ٢٥٦]. ويبيع هؤلاء المزارعون محصولهم مباشرة إلى تجار يعملون لمصلحة الشركات البريطانية أو الفرنسية. واستطاع المسلمون أن يشتروا السلاح والمؤن بكميات كبيرة من ريع تجارة الفول السوداني مع تجار السلاح.

وبما أن السوننك قد فقدوا أرضيتهم الاقتصادية فإن قبضتهم السياسية أخذت في الاضمحلال. وأصبح حكام الماندنجو يعتمدون على من كانوا أتباعا لهم، واستأجروا مرتزقة للمحافظة على مراكزهم بحلول منتصف القرن التاسع عشر. وتعيش هذه العناصر بعيدا عن بقية السكان - الزراع والتجار المحليين والغرباء - وأخذت مصالحهم تزداد تضاربا مع مصالح المسلمين «المرابطين» من ذوي الأملاك. فمثلا في خمسينات القرن التاسع عشر ثار مرتزقة حاكم نيومي Niumi وحرقوا عددا من مدن المرابطين الرئيسة.

إن قائمة الاعتداءات التي قام بها السوننك ضد المسلمين في بلاد بادبو كبيرة ومعروفة ومحدودة. فهم لم يرفضوا الدخول في الإسلام فقط، بل انتظموا في فرق مسلحة تقوم بغارات مستمرة ضد المسلمين، فيسرقون زوجات المسلمين وأملاكهم وأرقاءهم.

وأثر أيضا جموح وعناد عملاء المانسا (الحاكم) في مكانة السوننك. فقد تحلل هؤلاء العملاء، في نيومي وغيرها من المناطق الواقعة على النهر، تحللوا من أي قيد فعال، ولذا بدأت ولايات جامبيا في التفكك والدخول في فوضى قبل إعلان جهاد الشيخ مابا. وأخذت المدن والمجموعات العرقية تسعى في الحفاظ على استقلال سلطاتها المركزية. وتفككت نياني إلى محافظات مستقلة بحلول عام ١٨٥٠م، وحكم أكبرها بالطبع المستشار المسلم للمانسا (الحاكم)، وأصبح تسوير المدن أمرا شائعا على طول ضفتي النهر بعد أن كان مقتصرا فقط على مدينة المانسا (السلطان). وأصبح مركز السوننك في بادبو، أحد أغنى المناطق بإنتاج الفول السوداني على النهر، محفوفا بالمخاطر، ويحيطه القلق وعدم الاستقرار. فقد رفض زعماء كثير من الجماعات العرقية السوننكية الاعتراف بسلطة المانسا، سنة ١٨٥٠م، وأخذت جماعات من الرجال المسلحين تجوب البلاد، وتفرض إتاوات

على السكان، خاصة قطاعات المسلمين الأثرياء [١، جـ١، ص ص ٢٤٠ - ٢٤١، ٢٥٦].[١٦]

وقد أشارت روايات أسرة مابا إلى تلك الممارسات التعسفية ضد المسلمين، وذكرت أنها وَلَّدَتْ سخطا وتذمرا ضد السوننك، ولذا وجد مابا مناخا مناسبا وتربة خصبة لدعوته الجهادية الإصلاحية [١ جـ١، ص ٢٤١].[١٧]

ومن أهم آثار تدهور السلطات التقليدية للسوننك في هذه المنطقة التغلغل المتعاظم للسيادة الأوروبية بوادي النهر. فقد كانت المستوطنات الأوروبية في سنغامبيا في منتصف القرن التاسع عشر متفرقة وضعيفة. واتحدت مصالح البريطانيين مع مصالح السوننك عند دخول عام ١٨٥٠م. فاعتمد البريطانيون بالذات على السوننك للمحافظة على الأمن والنظام اللازمين لحركة التجارة بدول النهر، بينما دعم حكام السوننك وزعماء القرى مراكزهم عن طريق جباية الرسوم الجمركية والهدايا من الأوروبيين. وأصبحت على المدى البعيد علاقة ضعف للسوننك الذين تحملوا مسؤولية حماية المصالح الأوروبية التي كثيرا ما تتعارض مع مصالح شعبهم. وتمثل ذلك في أن قلل البريطانيون من الخيارات السياسية والثروة المتاحة لحكام المنطقة.

لم يضعف السوننك في مجالي السياسة والاقتصاد فقط، بل نجد أن الطوائف التي كانت تساندهم دينيا تفتقر وتضعف. وعانت الديانة الأرواحية الوثنية التقليدية للماندنجو من صلاتها مع الإسلام لمدة زمنية طويلة. إذ انقسمت الأسر القيادية الماندنجوية دينيا بحلول خمسينات القرن التاسع عشر. ففي نيومي، اعتنق الإسلام زعيم إحدى الأسر القيادية الهامة التي كانت تتزعم قيادة الحرب بالدولة؛ وانضم في ذات الوقت ابن المانسا إلى المسلمين ضد والده.

وهكذا أصبح الجو مهيئا للتغيير الاجتماعي والسياسي والديني في هذه المنطقة بحلول ستينات القرن التاسع عشر، وذلك لما ذكرناه من أسباب: السلطات التقليدية للماندنجو تضعف وتتراجع، وواجهتها التذمرات المتزايدة وسط الأفراد من جميع الطبقات والأعراق

---

١٦ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية ٢٨] هو [٨، ص ٥٧٠ وما بعدها].
١٧ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٦، حاشية ٣٠] هو [٨، ص ٢٥٧].

والخلفيات، وانضم معظمهم إلى المجتمع الإسلامي ليزيدوا من قوة المسلمين النامية. وكانت الحروب التي تبعت إعلان الجهاد أمورا أعراضية للتغيرات السلمية التي حدثت من قبل، وأصبح النظام القديم عديم الجدوى وحتمي السقوط، ولم يبق إلا إزالة الأنقاض عنه، والأهم هو قيام نظام بديل جديد، وسبق أن حدثت ثورات متفرقة في كيانج Kiang وولي Wali. ونجح المرابطون (المسلمون) بكومبو في أخذ نصف المجتمع من السوننك. وكان المطلوب في خمسينات القرن التاسع عشر قيادة وهدفا يجمعان السخط المنتشر عبر البلاد الجامبية [١، جـ١، ص ص ٢٤١-٢٤٢].

الجهاد العسكري بقيادة الشيخ مابا

عاد الشيخ مابا إلى تدريسه بعد لقائه مع الحاج عمر الفوتي، وأخذ يجمع حوله الأتباع رويدا رويدا. واستخدم القوة ضد سوننكة بادبو في فبراير من عام ١٨٦١م، بعد اثنتي عشرة سنة من لقائه بالحاج عمر. وقامت قوة صغيرة من البريطانيين في ذلك الوقت، وبعد سلسلة من الخلافات التجارية، قامت بالهجوم على الميناء الرئيس لبادبو على ضفاف النهر، وتوغلت إلى داخل الدولة.

لقد هدد وصول الجنود البريطانيين كلا من المسلمين والسوننكة. إذ تقع المدينتان السوننكيتان الرئيستان: انديا وإلياسا، إلى الداخل من النهر، وأحاطت بهما مجتمعات سواريكوندا المسلمة الرئيسة: سابا وكيروان وكيرمابا ونوكندا. وكان القذف المدفعي البريطاني موجها ضد مسلمي سواريكندا، تلك المدينة ذات التحصين المتين والمحشودة بالمحاربين. فعندما جاء البريطانيون إلى الشاطئ، سمع الناس دق طبول وشاهدوا البنادق تطلق أعيرة نارية في الهواء، وفتحت المدفعية البريطانية نيرانها على حيطان المدينة، ولكن، وعلى الرغم من أن القذف قد أحدث دمارا وثغرات كبيرة في المتاريس الترابية، إلا أن المحاربين المسلمين استمروا في المشي بهدوء فوق الأسوار، يشجعون أولئك الذين بالداخل. واستمر القذف لمدة ثلاث ساعات، وأجبر الإنجليز على الحرب بالسلاح اليدوي قبل أن تسقط المدينة في أيديهم [١، جـ١، ص ٢٤٢].

وعندما أخذت القوات البريطانية في التوغل إلى داخل البلاد كانت المقاومة الإسلامية القوية ضدهم على النقيض تماما من مقاومة الخيالة والجنود السوننك. فقد هزم الجيش

السونكي هزيمة نكراء بمدينة سابا، ودمرت المدينة، وأحرق البريطانيون مدينتي كيريوان Kerewan وكنيتكوندا Kenetkunda .

وفي اليوم التالي لسقوط مدينة سواريكندا Suware Kunda، جاء الشيخ مابا - الذي ساعد في الدفاع عن المدينة - إلى قائد القوات البريطانية، وأبدى استعداده على الانسحاب من الحرب إذا ترك أتباعه وشأنهم. فوافق البريطانيون على ذلك، ومكث مابا بنفسه معهم كرهينة، وبناء عليه ساعده الحاكم البريطاني مساعدة عظيمة في السلام الذي تبع هذه الأحداث، وذلك لقلق زعيم زعماء السوننك من توقيع اتفاقية سلام [١، جـ١، ص ص ٢٤٣، ٢٥٧]. [١٨] وهزم جيش بادبو بعد مقاومة قصيرة، وغادر البريطانيون المكان بعد أن أحرقوا عددا من المدن الهامة، وفرضوا على السوننك دفع تعويضات مادية كبيرة مقابل خسائر البريطانيين في الحرب. وأخذوا معهم شخصيات سوننكية كرهائن، وقتل في الحرب اثنان من أبناء السلطان والقائد العسكري لقوات السوننك.

لا شك أن التفسير الوحيد لمحاولات مابا كسب ود السلطات الاستعمارية البريطانية هو إدراكه التام لخطورة نتائج إثارتهم ضده. فهم لا يقبلون وجود حركة إسلامية دعوية قومية جهادية تزيد عدد المسلمين وتجعل منهم قوة ودولة تهدد مصالحهم الاقتصادية والسياسية والدينية بالمنطقة. فأراد أن يبدي لهم حسن النوايا لينصرفوا عن نواياه البعيدة. فهو لا يستطيع في هذه المرحلة خوض حرب ضد أكثر من عدو - البريطانيين والفرنسيين والسوننك. ولذا كان لابد من المدارة كسبا للوقت وتحييدا لعدو ذكي قوي وشرس.

لقد تركت حرب بادبو الطبقة الحاكمة السوننكية مكشوفة وعرضة لأي بديل معاد منظم.

وليس بغريب أن يمتعض المانسا من موقف الشيخ مابا في الحرب المذكورة. وأخيرا وجد مابا أن من الأفضل له الانسحاب إلى باثورست Bathurst، المستعمرة البريطانية الواقعة عند مصب نهر السنغال في المحيط، حتى يصل إلى شكل ما من أشكال الاتفاق أو التفاهم مع السوننك. وحاول أثناء إقامته بباثورست أن يكسب مساندة السلطات البريطانية، ولكنه فشل، وبدلا عن هذا عرضت عليه أرض من الأراضي التي تحت حمايتهم، على الضفة

---

١٨ انظر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٣٧].

الجنوبية للنهر، ليقيم فيها. فرفض العرض، واشترى سلاحا ومؤنا عسكرية من تجار باثورست، ثم عاد إلى بادبو بعد غياب دام لعدة أشهر، وانفجر الصراع بينه وبين المانسا مرة أخرى بعد وصوله من باثورست مباشرة. وكان من أسباب الصراع هذه المرة، أنه عندما لم يستطع السوننكة دفع التعويضات الكبيرة التي فرضها عليهم البريطانيون إثر حرب بادبو، حاولوا أن يجمعوها بالقوة من السكان المسلمين. فرفض المسلمون (المرابطون) الإسهام في الدفع بحجة أنهم تكبدوا أفدح الخسائر التي أحدثها الغزو عندما أحرقت مدنهم [١، جـ١، ص ٢٤٣]. ومن الأسباب الأخرى أن أحد أبناء المانسا أرسل من يغتال الشيخ مابا، ولكنه - أي الرسول - تخلى عن مؤامرة الاغتيال عندما كان في حالة سكر، وقتل نفسه بدلا من اغتيال الشيخ مابا. وتقول رواية أخرى للقصة إن ابن المانسا أخذ عنوة امرأة مسلمة، ثم حاول أن يفرض على الشيخ مابا إرسال بقرة لوليمة عرسه للمرأة. وبعد تبادل الشتائم بينهما، أرسل إليه مابا مع أخ له غير شقيق (يدعى أماث جوديابا) طبقا من الحبوب والعصيدة بدلا عن البقرة، فاحتجز ابن المانسا رسول مابا، وطلب أربعة رؤوس من الماشية مقابل إطلاق سراحه. ويقال إن الشيخ مابا ذهب مع أتباعه إلى قرية تسمى باسي خور Passykhour وقتل ابن المانسا [٥، ص ٧١؛ ٨، جـ١، ص ص ٢٤٣، ٢٥٧؛ ٦، ص ٣٧].[19]

لهذه الأسباب وغيرها أعلن مابا الجهاد في سبيل الله قبل أن يتمكن المانسا من أخذ الثأر، ودعا كل مسلمي بادبو إلى اتباعه والوقوف معه. فاستجابوا له، فاجتاح بهم البلاد خلال أسابيع قليلة. فاستولوا على العاصمة انديا India وقتلوا المانسا. وأخرجت الطبقة الحاكمة السوننكية والطبقة المحاربة من بادبو. وسافرت الأسرة المارونجية الحاكمة وأتباعهم شمالا إلى سالوم Salum، بينما عبرت الأسرة الجامزية نهر جامبيا إلى كيانج وبمساعدة تجار باثورست. وأسرع المرابطون في تحصين مدنهم: دياخديار Diakhdiar وكيرمابا ونيورو وجاريجير Jarejare، أحد أقدم المستوطنات السوننكية، وغيرها، وأعلن مابا نفسه إماما على بادبو [١، جـ١، ص ٢٤٣؛ ٥، ص ص ٧٢ - ٧٣].[20]

ذكر الشيخ مابا مبررات جهاده، في رسالة كتبها في يناير من عام ١٨٦٣م، إذ يقول

---

١٩ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٣٧] هو [٨، ص ص ٥٧٣ - ٥٧٤].
٢٠ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٣٧] هو [٨، ص ص ٥٧٣ - ٥٧٤].

إن الأمر لو كان بيده لما كانت هناك حرب، لأن كل إنسان يريد العيش في سلام، وأن الحرب شر على الإنسان في الدنيا والآخرة، ولكن مسلمي جامبيا قد اضطهدوا، وهذا أمر محرم في شريعتهم، ومن ثم تقع عليه شرعا مسؤولية إنقاذ هؤلاء المساكين من حكامهم الأشرار [١، جـ١، ص ٢٤٣]. [٢١]

لقد حاول الشيخ مابا أن يوسع من نطاق مجتمعه الإسلامي في بادبو سلميا قبل عشر سنوات من اندلاع العنف، سنة ١٨٦١ - ١٨٦٢م، ولكن على الرغم من الترحاب الحار الذي لقيه من الوثنيين السوننكة والعلاقات السلمية المبكرة معهم، لم يفض ذلك كله إلى شيء، ولم ينجح في جعل المانسا مسلما، بل أخذ شك السوننكة فيه يتزايد، ثم أصبح أخيرا هدفا لهجومهم [١، جـ١، ص ٢٤٤].

وكانت أول مسألة تواجه قادة الجهاد، تحديد أبعاد المجتمع الذي يريدون إقامته وحمايته. فمن وجهة نظر الشيخ مابا، فإن حكام بادبو ونيومي وسالوم كانوا أعداء همجيين، سواء أكانوا من عبدة الأوثان أو ممن يمارسون الظلم والاضطهاد ضد المسلمين، ومن الواضح أن الشريعة الإسلامية تبرر قتالهم [١، جـ١، ص ٢٤٤].

كان الشيخ مابا شخصيا حريصا على صفاء الجهاد، خلافا لكثير من أتباعه وحلفائه، وعندما وقعت تجاوزات من قبل بعض أتباعه، مثل ذبحهم اثنين وستين شابا مسلما عند اجتياحهم لبادبو، لأن الزعيم السياسي للمدينة كان من قبل السوننك، أقسم الشيخ مابا أمام الناجين منهم بأن لا يُقتل مسلم أثناء الجهاد في المستقبل [١، جـ١، ص ٢٤٤، حاشية ٤٣].

لقد شجع نجاح الجهاد في بادبو المسلمين في كل المنطقة الجامبية على مهاجمة الحكم السوننكي، وكانوا في كثير من الأحيان يطلبون دعوة مابا لمساعدتهم روحيا وماديا. ومثال ذلك، أنه عندما أعلن مسلمو نيومي الجهاد ضد السوننكة في جميع أنحاء الدولة، طلبوا من الشيخ مابا أن يساعدهم. فأرسل إليهم أخاه عبده با على رأس مجموعة من الأتباع، فتمكنوا معهم من إحراق مدينة المانسا، وألجأوه إلى الهرب إلى المستعمرة البريطانية [٥، ص ٧٣]. واحتمت جماعة السوننك بمدينة إساو Essau، تحت حماية القلعة البريطانية المجاورة. وعلى الرغم من أن المسلمين تمكنوا من حصر السوننك في زاوية بالمنطقة ضيقة

---

٢١ انظر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٣٧].

داخل الدولة، إلا أن نتائج الحرب بين الطرفين لم تكن حاسمة. وأبدى البريطانيون عداءهم للوجود الإسلامي، ولذا حافظوا على بقايا القوة السوننكية. ووصلت أنباء مزعجة من بادبو، أجبرت عبده با على العودة إلى وطنه بعد أسبوع واحد من المأزق. وانهارت حركة مسلمي نيومي أثر مغادرته. وأجبر البريطانيون مسلمي نيومي على الاعتراف بالمانسا السوننكي التقليدي. وانفجر نمط من حرب العصابات والغارات، استمر مدا وجزرا خلال العقد التالي من السنين، ولكن لم يكن أي طرف من الأطراف في قوة تمكنه من الانتصار الحاسم أو إعادة تأسيس نظام سياسي. ولم تكن نتائج الجهاد حاسمة في نيومي [١، جـ١، ص٢٤٥].

وفي غضون ذلك طلب سوننكة بادبو، الذين هربوا إلى سالوم، طلبوا مساعدة (البور) حاكم سالوم. ووجد المرابطون الذين عادوا إلى بادبو من نيومي عام ١٨٦٢م مدينتهم التي داخل حدود بادبو قد أحرقت، ولكنهم أجبروا البور (الحاكم) وأتباعه على التراجع، وتبعهم جيش مابا. وانقسمت سالوم في ذلك الوقت بين طموحات الزعماء المتنافسين: سامبا لاوبي Samba Laobe ووالده ماكودو. وأن ماكودو الذي كان ذات مرة حاكما على كايور، طرده الفرنسيون من تلك البلاد، أراد أن يحكم الآن سالوم، على الرغم من أن السلطة قد أصبحت في يد ولده. ووحد مابا قواته مع ماكودو، الذي حلق رأسه واعتنق الإسلام، ونجحا سويا في طرد الحاكم الشاب إلى خارج سالوم، إلى سين Sine المجاورة [٥، ص ٧٧؛ ١، جـ١، ص ٢٤٥].

وعندما نصب ماكودو حاكما، رجع مابا إلى بادبو. ولكن أفسد التدخل الأوروبي انتصار المسلمين للمرة الثانية. وعاد سامبا لوبي من سين وبصحبته ثلاثة آلاف من المحاربين، وطلب من الحامية الفرنسية بكونج - على نهر سالوم، قرب كاهون، عاصمة المسلمين - المساعدة. فهاجمه مابا بقوة، يقال إنها تقدر بأكثر من عشرة آلاف رجل. واستمر القتال طوال اليوم، ولكن تدخل الفرنسيين ببنادقهم الحديثة، أدى إلى اندحار المسلمين، وقتل منهم عدة مئات من المجاهدين. وجرح مابا نفسه، وأشيع أنه قتل، فرجع مسلمو بادبو إلى أقاليمهم، وتوفي ماكودو بعد فترة وجيزة [١، جـ١، ص ٢٤٥]، في يونيو من عام ١٨٦٣م. ومات سامبا لاوبي في فبراير التالي من عام ١٨٦٤م، وخلفه أخوه فاخا فال [٥، ص ٧٧].

على الرغم من تعدد الانتكاسات العسكرية، إلا أن الفترة التي تلتها شهدت إعادة تنظيم للقوات. فعندما توفي سامبا لاوبي، اجتاح مابا البلاد بدون منافسين له في سالوم. وجاء المسلمون في أعداد غفيرة، من الضفتين الشمالية والجنوبية لنهر جامبيا، ومن سالوم، لينضموا إليه. وقدرت قواته بأحد عشر ألفا من المقاتلين.

وكان السوننك الذين عبروا النهر من بادبو إلي كيانج على الضفة الجنوبية، كانوا يناورون أيضا أثناء هذا ليعودوا إلى بادبو. ونجحوا في بناء خط دفاعي على ضفة النهر مقابل تنيدبا، وذلك أثناء وجود الشيخ مابا بسالوم ومع بداية عام ١٨٦٣م كانوا يتفاوضون مع حاكم سالوم والحكومة الفرنسية في الشمال من أجل هجوم مشترك ضد المرابطين (المسلمين). وعبر في مارس ١٨٦٣م عدة مئات من المسلمين النهر من بادبو إلى كيانج ودمروا مستوطنات السوننك حول تنديبا. وتبعهم الشيخ مابا نفسه في أبريل من العام نفسه ومعه عدد كبير من المقاتلين. وأعلنوا في الوقت ذاته أنهم ينوون نقل العمليات الجهادية إلى جميع دول النهر، لوضع حد نهائي لتحدي السوننكة لمركز المسلمين في بادبو، وتحطيم كل المؤسسات السياسية التقليدية، وقتل السلاطين والقادة السياسيين بالمدن السوننكية [١، جـ١، ص ٢٤٦]. ولكن تجرى الرياح بما لا تشتهي السن. فدارت المعارك، وتلقى مابا هزيمته الثانية الكبيرة في مدينة كونيلا Kwinella، إحدى المدن الرئيسة في إقليم كيانج، بعد عبوره نهر جامبيا بفترة وجيزة، وقتل عدة مئات من المسلمين المجاهدين، وتركت جثثهم في العراء، خارج أسوار المدينة، وادعى السوننكة أنهم استولوا على مصحف الشيخ مابا وفرسه وطبل حربه أثناء هذه الهزيمة [٥، ص ص ٧٨ - ٧٩، ٩٢؛ ١، جـ١، ص ٢٤٦؛ ١٥، ص ص ٤٨ - ٤٩].[22] وانسحب مابا، ولجأ إلى بلدة صمبندو Sumbundu [١٦، ص ٤٩].

لم تؤثر الهزيمة كثيرا في مسيرة الجهاد الذي نجح في كثير من الميادين الأخرى. فقد امتدت الثورات على طول ضفتي النهر، وهذا هو النجاح الأساسي لحركة الجهاد، إذ أنه في ستينيات القرن التاسع عشر لم تعد القبائل السوننكية تشكل نهائيا أي عامل سياسي ذي قيمة على طول نهر جامبيا. وأجبر سوننكة مدينة نيومي على أن يكونوا لاجئين في

---

٢٢ يذكر كوين [١، جـ١، ص ٢٤٦] أن عدد قتلى المسلمين بلغ خمسمائة رجل.

مدينتي إساسو وباثوروست للمرة الثانية. وطردوا من بادبو كليا، وأحبطت جميع محاولاتهم في العودة خلال حياة الشيخ مابا. وطرد حاكم كاتابا بإقليم نياني، فلجأ إلى المناطق الداخلية للنهر، وانقسمت البلاد إلى عدد من المجتمعات الإسلامية الصغيرة. وتمكن فودي كابا - أحد قادة مابا العسكريين الذي كان على الضفة الجنوبية من النهر - من الإطاحة بالزعامات السوننكية من فوقني Fogny إلى كانتورا Kantora. وحكم المسلمون في كومبو بعد سنة ١٨٧٥م، تحت زعامة فودي سيلا، وسمحوا للحاكم (المانسا) السابق وأتباعه بالبقاء على الأرض التي عينت لهم بوساطة المسلمين.

واستطاعت سلطات محلية سوننكية قليلة أن تصمد أمام الاجتياح الثوري الإسلامي الإصلاحي، مثل: كونيلا في إقليم كيانج وولي Wili فقط. وأما هيكل الدولة السوننكية القديم، فقد تمكن من البقاء، ولكن في حالة ضعف شديد، في هذه الفترة.

ومع ذلك، وبعد هزيمتهم في كيانج، لم تجر قوات مابا محاولة لتعزيز المكاسب التي حققتها على نهر جامبيا. فقد قاد الحرب التي استمرت هنا على مدى ثلاثين عاما، قادها زعماء محليون، ولم تؤسس هياكل ثابتة لدولة إسلامية. وعلى الرغم من أن بادبو ظلت قاعدته وملاذه إلا أن قواته وجهت في أعداد متزايدة تجاه المقاطعات الولوفية في الشمال من نهر السنغال.

وكان العامل الرئيس الذي أسهم في التوجه نحو الشمال تحالف نشأ بين الشيخ مابا ولات دايور، حاكم كايور، إلى أن عزل الفرنسيون الأخير عام ١٨٦٤م. فلجأ الحاكم الولوفي إلى الشيخ مابا، في ذلك الوقت، واعتنق الإسلام، وانضم إلى فيالق الجهاد.

لا تعطي روايات أسرة مابا تقارير الأوروبيين المعاصرين ثقة كبيرة في دوافع لات دايور الدينية النبيلة في الانضمام إلى جهاد الشيخ مابا [٥، ص ٨٠؛ ١، جـ١، ص ص ٢٤٦ - ٢٤٧]،[٢٣] إذ يرون أن دوافعه في اعتناق الإسلام كانت سياسية [٥، ص ٨٠].

وعلى الرغم من هذا، فإن كلا من لات دايور وابن أخته (أو ابن أخيه) آلبوري انجاي Alburi N'Jie، سلطان (بور Bur) الجولوف، الذي اعتنق الإسلام أيضا على يد الشيخ مابا، ظلا نشطين في خدمة القضايا الإسلامية حتى وفاتهما [١٦، ص ٣٤٦؛ ١، جـ١،

---

٢٣ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٤٧، حاشية ٤٩] هو [٨، ص ٥٧٨].

ص ٢٤٧]. وقد دافع الشيخ مابا عن لات ديور أمام الفرنسيين، طوال حياته، ومثال ذلك ما كتبه عام ١٨٦٤م إلى حاكم السنغال الفرنسي قائلا بأنه ولات دايور سيظلان صديقين مادام لات مسلما وراغبا في البقاء معه ليمارس شعائر دينه الجديد.

وصلت حركة جهاد الشيخ مابا إلى قمتها عام ١٨٦٤م، عندما اعترف به الفرنسيون إماما وحاكما شرعيا على بادبو وسالوم. وفق اتفاقية وقعها مابا والفرنسيون وحكام كايور وباول Baol وجولوف وسين. ومنح الفرنسيون حق إقامة محطات تجارية على طول نهر سالوم، ووافق جميع الأطراف على احترام السيادة والوحدة الإقليمية لأراضي جيرانهم. واعترفت الاتفاقية بنجاح الجهاد، وأعطت مابا فرصة لالتقاط أنفاسه لتقوية وتعزيز دولته [٥، ص ٨٣؛ ١، جـ١، ص٢٤٧؛ ١٥، ص ٤٩].[٢٤] فهي اتفاقية لتنظيم التجارة بمنطقة سنغامبيا في المقام الأول. ولم يعترف فيها الشيخ مابا بالادعاءات الفرنسية بأن لهم حقوقا سياسية في المنطقة. ولذا نجده يخبر الجنرال الفرنسي فيدهيربي بأنه لا يرى سببا في تدخل فرنسا في شؤون شعوب سنغامبيا. واعتبر الفرنسيين نصارى معارضين للمسلمين، وذهب في خطاب له موجه إلى فيدهيربي عام ١٨٦٤م بأنه يعتبر أن من واجبه شن حرب على الوثنيين الذين يعيقون سبيل الدعوة الإسلامية في المنطقة [٤، ص ١٤٢].[٢٥]

وافق الفرنسيون في البداية على أنشطة مابا، ووجدوها أفضل وسيلة لتوحيد شعوب المنطقة سياسيا، حتى ولو كان نظام الإدارة الذي أقامه إسلاميا؛ أما الذي لا يمكنهم قبوله هو نوايا مابا في القيام بحركة جهادية تدخل أهل سنغامبيا في الإسلام. ويعتقدون أن هذا المشروع سوف يسهم في انهيار الحركة التجارية، التي كانت السبب الرئيس وراء مجيئهم إلى سنغامبيا. والأمر الأكثر أهمية شعورهم بأن مابا لو أصبح قويا جدا في المستقبل، فسوف ينجح في طردهم من سنغامبيا، ومن ثم يضع نهاية لمطامعهم الاقتصادية والإمبريالية

٢٤ ويشير كلين [٦، ص ٨٣] هنا إلى كتابات بنت لا بريد - حاكم السنغال - التي تعكس وجهة نظر الإدارة الفرنسية بالسنغال تجاه الشيخ مابا، فيقول إنها كانت تخشاه، وتتحين الفرص لإيجاد المبررات للدخول معه في حرب للقضاء عليه وعلى حركته، وتصفه بأنه صاحب عقيدة فاسدة !! وأنه لص مثل التيدو.

٢٥ وعبارة كلارك [٤، ص ١٤٢] هي: «بأنه يعتبر من واجبه شن حرب على الوثنيين في محاولة لإدخالهم في الإسلام. . .» والمعروف أن الجهاد في الإسلام لايكره أحدا على الدخول في الإسلام. ومصدر كلارك هنا هو [١٧، ص ٨٥].

في غربي إفريقية [٤ ، ص ١٤٢].

تجدر الإشارة هنا إلى أن زخم الاستياء والطموحات التي أطلق الجهاد لها العنان كانت قوية جدا إلى الحد الذي جعل الشيخ مابا نفسه لا يستطيع السيطرة عليها تماما. وتشير بعض الدلائل إلى أن مابا تمنى في هذه الفترة توقف القتال. فقد كتب رسالة إلى قائد الوحدة العسكرية بكونج سنة ١٨٦٤م، أوجز فيها نجاحاته في تحطيم الوثنيين المزعجين في تلك الممالك، وخططه في تهيئة الأجواء لإحلال سياسة أمنية مكان سياسة النهب والسلب والخطف، ليتمكن التجار من ممارسة أعمالهم في هدوء، وذكر أنه أمر جميع رجاله بأن يزرعوا الأرض ويحصدوا، ليعلم العالم إن كان رجلا صادقا أم لا [١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧]. [٢٦]

وطبقا لروايات أسرة با Ba فإن لات دايور هو الذي حرض مابا على قطعه العلاقات مع الفرنسيين ونقضه الاتفاقية المبرمة معهم، حين غزت قوات من المسلمين الجولوف سنة ١٨٦٥م [١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧]. [٢٧] وأثار التحالف بين حاكم كايور السابق، الواضح الطموح، ومسلمي بادبو الأقوياء، أثار منذ البداية مخاوف الفرنسيين، الذين بدأوه آنذاك يستمعون إلى إشاعات تقول بأن مابا يتفاوض لعقد اتفاقيات مع ترارزة - موريناييي - الضفة الشمالية لنهر السنغال، ومع تورودبي - توكولور - فوتاتورو، مؤيدي الشيخ الحاج عمر الفوتي المتحمسين. وكانت هذه المحاولة من الشيخ مابا للتحالف مع قوى السنغال الإفريقية الرئيسة تعطي أملا كبيرا في توحيد جميع أقاليم سنغامبيا في وحدة دينية، ولكن، وفي الوقت الذي كانت تطرح فيه هذه المقترحات، لم تلبث أن اندلعت ثورة في مركز حركة المرابطين - المسلمين - وسط ماندجو بادبو. فأجبر مابا على العودة إلى جامبيا لمعالجة الوضع، ولم يعد ينجح بعد هذا في القبض على زمام المبادرة مرة أخرى [٦ ، ص ٤٠ ؛ ١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧].

أثير الفرنسيون إثارة كاملة في هذا الوقت لما رأوه من تهديد لمصالحهم، ولذا قاد بنت لابريد Pinet - Laprade - حاكم السنغال من قبل فرنسا - حملة في نوفمير من عام ١٨٦٥م، مكونة من ثلاثة آلاف جندي أوروبي وعشرة آلاف جندي من الحلفاء الأفارقة، سار بهم

---

٢٦ ومصدر كوين [١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧ ، حاشيةرقم ٥٢ ، ص ٢٥٧] هو [١٨ ، ص ص ٣١ - ٣٣].
٢٧ ومصدر كوين [١ ، جـ١ ، ص ٢٤٧ ، حاشية ٥٣] هو [٨، ص ص ٥٧٠ - ٥٨٠].

إلى بادبو ليحطم معاقل وحصون المسلمين، بما في ذلك نيورو - عاصمة مابا - وأكثر من ثلاثين مدينة أخرى، في الوقت الذي كان فيه المحصول قد حصد لتوه. وكان من نتائج هذه الحملة أن جرح قائدها جرحا بليغا، وفصل حرس المؤخرة عن بقية الجيش مرة على الأقل، وقتل أو جرح ربع القوات الأوروبية التي عانت معاناة شديدة من الحمى [٤، ص ١٤٢؛ ١، جـ١، ص ٢٤٧].

لم يتوقف المسلمون في التدافع نحو ساحات الجهاد، وللمرة الثانية. فقد تضخمت صفوفهم بالمجندين من كل أنحاء سنغامبيا خلال شهور قليلة، وأعيد بناء نيورو، وكانوا في شوق شديد لبدء الغارات في الشمال إلى أبعد من كايور، وذلك للمرة الثانية. وعلى الرغم من أن الجواسيس الفرنسيين قد أوضحوا أن مابا نفسه كان يتوخى الحذر علانية، ورغب في تجنب المزيد من الصدامات مع الفرنسيين، إلا أن وجهة نظره قد رفضت [١، جـ١، ص ٢٤٧]. [٢٨]

أرسلت حملة فرنسية أخرى إلى سالوم وبادبو في مارس عام ١٨٦٧م، فأحرقت القوارب والمحاصيل والقرى، وقتلت كثيرا من المواطنين ولم يجدوا الشيخ مابا، فقد دخل سين مع لات دايور ومجموعة من المحاربين، في يوليو من تلك السنة. وكان سكان سين من السيرير المتضامنين تضامنا قويا ضد المسلمين، وبالتالي لم يجد مابا هنا جماعة إسلامية تسانده [١، جـ١، ص ٢٤٧]، وخاض معركة مع سوننكة صومب [١٦، ص ١٦٩]، [٢٩] وهجره صاحبه لات دايور، فقتل الشيخ مابا - يرحمه الله - وأرسل حاكم سين رأسه إلى الفرنسيين ببلدة جوري Goree، كدليل على أنه بعد سنين من الإشاعات الزائفة فقد مات أخيرا. ودفن جثمانه بمدينة جوسوز Gossos بالقرب من سوكوني Sokone، على الحدود بين نيومي وسالوم. وأصبح ضريحه مزارا لمحبيه إلى يومنا هذا [١، جـ١، ص ٢٤٨؛ ٦، ص ٤٠]. [٣٠] وأصبحت معركة صومب من معارك البطولة الخالدة والفداء

٢٨ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٥٤] هو [١٩].
٢٩ عرفت هذه المعركة بـ « معركة صومب » [١٦، ص ١٦٩].
٣٠ ومصدر كوين الأول [١، جـ١، ص ٢٥٧، حاشية ٥٦] هو [٢٠]. Ousman Jamma Ba, oral interview, Bathurst (1965). ويذكر كوين هنا أن ضريح مابا أصبح مكانا يحج إليه المسلمون. وهذا قول مشكوك فيه، لأن المسلمين لا يعرفون غير مكان واحد يحجون إليه، هو الكعبة المشرفة بمكة ومايتبعها من مناسك حج بمنى وعرفات ومزدلفة.

[٥، ص ٩٠ - ٩١]. [٣١]

وعندما بدأ الأوروبيون في كتابة تاريخ هذه المنطقة في هذه الفترة الزمنية، اعترفوا بدور الإسلام في مقاومة الاستعمار الفرنسي، وأشاروا إلى دور أحمد بن الحاج عمر الفوتي ومابا وساموري توري ورابح بن فضل الله ومحمد الأمين وغيرهم [٢١، ص ص ٤٨٨ - ٤٨٩].

معوقات حركة مابا الجهادية الإصلاحية

تضافرت عدة عوامل أدت لفشل حركة مابا الجهادية في إقامة نظام حكم إسلامي إصلاحي كامل في منطقة سنغامبيا. فقد كان كسب الوقت لصالح الحركة أمرا في غاية الأهمية. فعندما أسس الشيخ مابا سلطته في بادبو وسالوم، لم تبق إلا سنوات ثلاث قبل وفاته، واستهلكت هذه السنين القليلة في العمليات العسكرية المتتالية، بينما كانت الحركة بحاجة ماسة إلى تأمين نفسها ضد مؤامرات أعدائها في الداخل والخارج منذ أول يوم، وإقامة المؤسسات الإدارية لتنظيم شؤون الدولة والدعوة على أنقاض الأنظمة الإدارية الوثنية التي حطمت [٥، ص ص ٨٣، ١٠١؛ ١، جـ١، ص ٢٤٨].

ولعل أهم سبب وراء انهيار حركات الإصلاح الجامبية هو فشل القيادة، إذ فقدت السلطة المركزية القوية حتى أثناء حياة الشيخ مابا. وكثيرا ما أبدى مسلمو جامبيا عدم ثقتهم في السلطة. ففي سنة ١٨٦٢م أعلن مسلمو نيومي بجلاء أنهم لا يريدون «ملوكا» آخرين.

وحاول مابا نفسه، وفي مناسبات كثيرة، أن يتجنب ممارسة السلطة الزمنية، ففي سنة ١٨٦٢م مثلا، أعلن اعتزاله السلطة، عندما كان آخر السوننك الهاربين من بادبو يعبرون النهر إلى كيانج. وأراد العودة إلى العمل في مزرعته ومدرسته [٦، ص ص ٣٧ - ٣٨؛ ١، جـ١، ص ٢٤٨]. وقد سبقه إلى اتخاذ مثل هذا الموقف الشيخ عثمان بن فودي، ولكن الظروف التي كانت تحيط بالشيخ عثمان تختلف عن تلك التي كانت تحيط بالشيخ مابا خاصة مشكلة الوجود الاستعماري في سنغامبيا.

٣١ وقد أشار كلين [٥، ص ص ٩٠ - ٩١] إلى أن كثيرا من تفاصيل أحداث هذه المعركة التاريخية الهامة، توجد في أرشيف جمهورية السنغال بداكار.

لا شك أن تردد مابا في ترك دراساته في بلاد الجولوف والعودة إلى بادبو، وطول مدة امتهانه التدريس هناك خلال العشر سنوات بعد لقائه بالحاج عمر الفوتي، تشير إلى أنه كان يجد نفسه في التربية والتعليم أكثر مما يجدها في صفوف الثوار المحاربين والإدارة السياسية وقيادة دفة الحكم. لقد اتخذ هذا الموقف العنيف عندما بلغ الثالثة والخمسين من عمره، وعندما بدأت الدولة في الانهيار الفعلي. وفوق هذا كله يقال إنه لم يحارب ببدنه أو يحمل سلاحا [٦، ص ٣٧]. ما كان ينبغي أن يفعل هذا في الوقت الذي كان يطلب منه كل مسلمي جامبيا المساعدة، وفي الوقت الذي يحاول فيه السوننك المنفيين عن مادبو أن يعودوا إليها [٦، ص٣٨].

وعلى الرغم من أن جماعة الشيخ مابا الإسلامية مكونة من جميع قبائل المنطقة، إلا أن القوة الضاربة كانت للولوف. وعندما استمر الجهاد لمدة أربع سنوات، وانتشر من ضفاف النهر إلى الشمال أخذت العداوات الكامنة بين عناصر حركته تطفو إلى السطح. فالشخصية الولوفية لقيادة الشيخ مابا وكوادره أصبحت مبغوضة عند الماندنجو على ضفتي النهر.

عاش الماندنجو في ظل تهديد التوسع الولوفي منذ عدة أجيال، ولذا نظروا إلى مابا نفسه على أساس أنه من الغرباء القادمين من الشمال لابتلاع مناطقهم [٦، ص ٤٠؛ ١، جـ١، ص ٢٥٠]، ولم تقبل كل المدن الإسلامية في إقليم بادبو سلطته، ومما يدل على هذا، أنه في وقت مبكر من بداية الجهاد، اشترك ثلاثة من قادته في مقاطعتي سانديال وساباخ في شرقي بادبو في حركة تمرد مناوئة لمابا، عندما كان يخوض حربا في الشمال، وهؤلاء القادة هم سامبو عثمان توري وسيكو - شيخو - ديوب وماندیا Mandiaye خوريدنا. وكان والد توري وجده في بادبو، فقال إنه من الخطأ أن يأتي غريب ليقود الجهاد هنا. وتحرك القادة الثلاثة المتمردون مع مجموعة من المحاربين، تحركوا عبر سابا وسانجال إلى أن دخلوا سالوم. وهزموا في النهاية، وقتل كل من توري وخوريديا. وعاد أتباعهم فيما بعد إلى بادبو، لينضموا إلى جيش الشيخ مابا [١، جـ١، ص ٢٥٠]. [٣٢]

وفي إحدى الأوقات الحرجة، والشيخ مابا في قمة الانهماك في القيام بمهامه

---

٣٢ ومصدر كوين هنا، هو [٨، ص ٥٧٤؛ ١٨].

الجهادية، وعندما كان يتفاوض مع الفرنسيين والقادة المسلمين في السنغال للسيطرة على جميع غربي سنغامبيا، سنة ١٨٦٥م، أجبر على الانسحاب راجعا إلى ضفاف نهر الجامبيا، بسبب وجود تمرد في سالوم، امتد إلى مجموعة من مسلمي بادبو. وكان المتمردون متذمرين من متطلبات استمرارية الجهاد، الذي وصل في تلك الأوقات إلى أبعد من نهر جامبيا، وطلب من الفرنسيين حفظ الأمن والسلام اللذين حطمهما طموحات قادة المجاهدين البعيدة المدى [١، جـ١، ص ٢٥٠].

وتضاعفت الانشقاقات الخطيرة التي وقعت داخل الحركة قبل وفاة الشيخ مابا، تضاعفت بعد سنة ١٨٦٧م، أي بعد وفاة الشيخ، إلى أن بدا أن الهدف الأساسي من الجهاد عند بعض الناس مجرد صراع على السلطة، يعني أن بعض من الأتباع لم يكونوا على مستوى زعيم الحركة من حيث القدرة الإدارية والدعوية وبعد النظر. ولذا لم يتمكنوا من تطوير تعاليمه وسد الثغرة التي تركها. وحدث هذا كثيرا في تاريخ الزعماء المؤسسين للحركات الإصلاحية، إذ بموتهم تبدأ الحركة في الموت البطيء. والأدلة على هذه الحقيقة التاريخية ما حدث لحركة مابا بعد موته.

مات مع الشيخ مابا أخوه عثمان، الذي كان من المفترض أن يخلفه في السلطة. أما أحد إخوته الآخرين، المدعو عبده با Abdu Ba، فيقال إنه تاه أو فقد في داخل البلاد لعدة أيام بعد المعركة، وعندما عاد، وجد أخاه الأصغر مامور انداري قد نصب إماما - أي سلطانا - على بادبو [٦، ص ٤١؛ ١، جـ١، ص ٢٥٠]. [٣٣] وبصرف النظر عن تدريبه العلمي الطويل وخبرته كقائد في نيورو أثناء فترة نشاط أخيه مابا، إلا أن مامور لم يتمكن من المحافظة على القوة الدافعة للحركة أو وحدتها. فلم يلبث أن واجه تحديا من أقاليم شرقي بادبو: ساباخ Sabach وسانجال، قاده ماتار Matar كالا، الذي حاول في وقت مبكر من تاريخ الحركة أن يؤسس حركة مناهضة لما أسماه بالباءات الغرباء (Alien Bas). ونجح مامور في هزيمة كالا، ولكن يبدو أنه لم يستطع فرض سلطته في سالوم، أي في الجهة الشمالية، حيث أعاد الفرنسيون السلطات التقليدية القديمة، وأخذ يتولى السلطة هنا من يرشحونه هم. وتحطمت محاولة إعادة غزو سالوم ونيومي سنة ١٨٧١م، وانتهت إلى غارات غير منظمة، فعاد مامور إلى با دبو.

---

٣٣ ومصدر كوين هنا، هو [١٨].

وبدأ جيل القادة الشبان الذين تولوا مهام إدارية خلال حياة الشيخ مابا، بدأوا يتطلعون إلى مزيد من القوة لأنفسهم. ومثال ذلك أن فودي كابا انفصل عن مامور، ثم أخذ في التصرف مستقلا على الضفة الجنوبية لنهر جامبيا، ولعب دورا كبيرا في سياسة المنطقة [١٥، ص ص ٤٣، ٤٩، ٥٨، ٥٩]. وبدأ بيرام سيسي في تحقيق قيام دولته الخاصة بشرقي بادبو ومقاطعات كايمور بإقليم سالوم. وحاول مامور، بمساندة أخيه الصغير سعيد ماتي با Said Matti Ba ومعظم القيادات الإسلامية ببادبو، أن يسحق حركة تمرد بيرام. فنشأ نتيجة لهذه المحاولة صراع داخلي طويل بين أبناء الحركة الأم. فتحالف بيرام مع القيادة السوننكية بسالوم وسين، وأعلن أن حربه مع مامور لن تتوقف إلى أن يقضي أحدهما على الآخر قضاء مبرما [٥، ص ص ١٠١ - ١٠٢؛ ١، جـ١، ص ص ٢٥٠ - ٢٥١].

وخلع مامور من منصبه عام ١٨٨٠م على يد الأوروبيين والمسلمين المتمردين بحجة أنه رجل ضعيف طاعن في السن، ضلله مستشاروه. فقد عاقب الحاكم البريطاني المساند لبيرام مامورا بعنجهية، بحجة أنه المسؤول عن الاضطرابات التي وقعت على ضفتي النهر. وواجهت سلطة مامور تحديا من داخل أسرته عام ١٨٨٤م، من أخيه سعيد ماتي، الذي أدعى بأن مامورا عُين فقط كوصي إلى أن يصل سعيد ماتي إلى سن الرشد [٥، ص ٩٧؛ ١، جـ١، ص ٢٥١]. [٣٤] ورفض خلافة مامور انداري كل من: مامور سامبا دايو باي وماتار كالا - اللذان كانا حليفين لشيخو عثمان دايوب - ولكنهما هزما في معركة سنة ١٨٦٨م على يد مامور انداري ومؤيديه [٥، ص ٩٧].

انفجرت العداوات والخصومات بين جناحي الأسرة، فشكل مامور حلفا مع بيرام وملك سالوم. وتمكن سعيد من السيطرة على كل غربي بادبو سنة ١٨٨٦م. وعندما توقف القتال بين الفريقين إثر وساطة بريطانية عام ١٨٨٧م، تقاسم سعيد وبيرام إقليم بادبو بينهما، ولم يبق لمامور سوى مدينته الخاصة، نيورو، ومنحه الجانبان ضمانا على حياته الشخصية.

لم يدم السلام طويلا، إذ غزا ماتي إقليم سالوم خلال عام واحد، ولكن هاجمته تجريدة عسكرية فرنسية وطردته إلى خارج المنطقة، حيث سلم نفسه للبريطانيين، وذهب ليعيش على الضفة الجنوبية للنهر إلى أن توفي عام ١٨٩٧م [١٥، ص ص ٥٦ - ٥٧؛ ١،

---

٣٤ ومصدر كوين [١، جـ١، ص ٢٥١، حاشية ٦٨] هنا، هو [٢٢].

جـ١، ص ٢٥١]، وأعلن الفرنسيون الحماية على بادبو، ومنحوا مامور سلطة في المقاطعات الشمالية المتمركزة حول نيورو، بينما ظل بيرام سيسي يحكم منطقة جنوبي بادبو. وتورط في الانشقاقات التي وقعت في حركة مسلمي بادبو معظم مسلمي سنغامبيا أيضا. فقد كان المسلمون السنغاليون على اتصال متكرر مع طرفي النزاع في حرب بادبو الأهلية. وانضم إلى سعيد، أثناء استمرار الحرب بين سعيد ماتي وبيرام سيسي إلى الثمانينات من القرن التاسع عشر، انضم إليه آلبوري انجاي Alburi N'Jie، ملك الجولوف، الذي كان أحد حواريي الشيخ مابا، بينما تحالف بيرام مع مسلمي وسوننكة سالوم بالتناوب. وجاء عبدول بوباكير Abdul Bubacare، إمام فوتا تورو، جاء عام ١٨٨٦م إلى بادبو، على رأس جيش، في رحلة استغرقت عشرين يوما بالحصان، ليتوسط في النزاع بين الطرفين. ويروى أنه قسم قواته إلى نصفين، أرسل نصفا إلى بيرام، والنصف الآخر إلى سعيد، مؤملا في كبح جماح الفريقين. ومع هذا، هاجم سعيد بيرما عندما كان الإمام بوباكير في معسكر الأخير، واضطر الإمام للدفاع عن نفسه بوساطة فرقة الجيش الذي كان معه. وكسب سعيد المعركة، وعاد الإمام إلى وطنه، وأحرق عدة قرى في طريقه [١، جـ١، ص ٢٥١].

حافظ القادة ببادبو على علاقات المسلمين على الضفة الجنوبية للنهر أيضا، ويقال إن خمسة آلاف محارب نقلوا عبر النهر إلى قنجور Gunjur في إقليم كومبو، عام ١٨٧٢م، وزار مامور بنفسه الضفة الجنوبية للنهر، لفترة قصيرة، سنة ١٨٧٧م. معلنا مساندته لفودي كابا في حربه ضد الفلبي هنا.

لقد قسمت الخصومات بين قادة البلاد المجموعات الإسلامية على نفسها على المستوى المحلي أيضا، إذ أثارت أفراد الأسرة الواحدة والمجموعات القروية ضد بعضهم البعض. ففي سابا – مثلا – فإن القائد السياسي آنسو جانتي Ansu Jante، كان من أتباع بيرام سيسي، بينما كان أخوه الأصغر سنا Sina مؤيدا لسعيد ماتي. فعلى الرغم من أن آنسو كان صاحب السلطة في القرية، إلا أنه كان يحظى باحترام من الناس أقل من أخيه. تقول إحدى الروايات: «لا يسمع له أحد في القرية: وليعزز آنسو موقفه في القرية، أرسل إلى ناصره وحاميه بيرام سيسي ليساعده في كسب حب الناس،» وهزمت القوات التي أرسلها إليه بيرام، ومات معظمها. ودخل سعيد ماتي قرية سابا، وقتل آنسو. وأصبح سنا، الأخ

الأصغر لآنسو، قائدا مكانه [١، جـ١، ص ٢٥٢].

تكشف لنا هذه الروايات المظاهر الدنيوية التي سادت في الأيام الأخيرة للهيمنة الإسلامية على طول نهر جامبيا [٥، ص ٩٨؛ ١، جـ١، ص ٢٥٢].[٣٥]

تذكر رواية لأسرة با أن لات دايور حاول التوسط في النزاع بين سعيد وبيرام سنة ١٨٨٣م، طالبا من الفريقين نبذ خلافاتهم المناقضة لروح الإسلام. ولكن أخذ الزعيمان في سرد خلافاتهما الماضية وطموحاتهم الشخصية، ولذا فشلت الوساطة، فاستمرت الحرب بين الفرقاء.

ومع نهاية الثمانينات من القرن التاسع عشر، توقف إنتاج الفول السوداني عبر البلاد الجامبية، وانتشرت المجاعة على نطاق واسع. وكتب القائد السياسي لمدينة سواري كوندا، الميناء النهري الرئيس والمدينة التجارية الإسلامية بإقليم بادبو، كتب عام ١٨٨٦م إلى السلطات في باثورست طالبا الطعام لأسرته. وذكر أن سكان المدينة لجأوا إلى الصيد وأكل ثمار الأشجار غير المألوفة في الطعام، إذ لم يعد الأوروبيون يتاجرون في المنطقة، وحطمت الحروب المحاصيل الزراعية الغذائية [١، جـ١، ص ٢٥٢].

وهكذا وقعت الحركة بعد وفاة مابا تحت سيطرة العسكريين بدلا من أن تقع تحت سيطرة علماء الدين أو رجال الدولة الإداريين. وأضحت الحرب منهج حياة للجيل الثاني من الحكام المسلمين. وتتمثل هذه الظاهرة فيما كتبه فودي كابا إلى الحاكم البريطاني، قائلا: منذ ذلك الحين الذي عرفت فيه أنني رجل، أصبحت الحرب مهنتي [١، جـ١، ص ٢٥٢].[٣٦] واستمر كابا، مع ذلك، يحارب بصفة رئيسة أولئك الذين كانوا خارج المجتمع الإسلامي، أي الوثنيين والسوننك والأوروبيين. وأخذ في بقية حياته في شن الغارات على مستوطنات الجولا الفلبي الوثنية والجوارا تجكو، الذين كان إسلامهم سطحيا، وكتب سنة ١٨٨٧م، قائلا: «لا شأن لي بالبيض - الأوروبيين» [١، جـ١، ص ٢٥٢].

وفي الجانب الآخر، تحول مسلمو الضفة الشمالية إلى الداخل ضد أفراد آخرين من المجتمع الإسلامي. وليتمكن بيرام سيسي ومامور انداري من هزيمة غريمهما سعيد ماتي،

---

٣٥ ومصدر كوين هنا، هو [٨، ص ص ٥٧ - ٨٩].
٣٦ ومصدر كوين هنا، هو [١٥، ص ٤٥٢].

حالفا قادة سين الوثنيين والسوننكة المطرودين من بادبو . وعندما أعلن الفرنسيون حمايتهم على الدولة عام ١٨٨٧م، واختاروا بيرام سيسي زعيما على المقاطعات الجنوبية، عين بيرام بدوره جاتا سيلانج جامه Jatta Selang Jammeh، أحد أفراد الأسرة السوننكية الحاكمة في إلياسا Illiassa، حيث سبق وأن طرده الشيخ مابا نفسه من البلاد قبل خمسة وعشرين عاما.

على الرغم من هزيمة مابا على يد السوننكة بكونيلاّ، وفقد حياته في حربه مع ملك سين، فإن مواجهته الحاسمة لم تكن مع الوثنيين الأفارقة، ولكنها كانت مع الأوروبيين، الذين كانوا يعادون أي إمكانات وحدة إفريقية محلية، كما كانوا معادين لظهور أي نظام سياسي من داخل دول الجامبيا أكثر شمولية وعقلانية. وعلى الرغم من حقيقة أن مابا حاول أن يتعايش سلميا مع البريطانيين، ويتجنب أي صدام مباشر مع الفرنسيين، إلا أن تضارب المصالح والمفاهيم، جعل تحقيق ذلك أمرا متعذرا [٦، ص ٣٩؛ ١، جـ١، ص ٢٥٢]. [٣٧]

تذكر المصادر أن الشيخ مابا اتهم الفرنسيين بالتحالف مع الوثنيين ضد المسلمين المؤمنين، وحث الفرنسيين على قبول مهمته المقدسة ومقاصده السياسية - التي لا تتعارض في الحقيقة مع رغبة الأوروبيين في السلام والأمن وتأمين حرية الطرق التجارية، كما يقول [٦، ص ص ٣٩ - ٤٠]. وكان مابا محقا في اتهامه، لأن الأوروبيين لم يخفوا هذه السياسة خلال تاريخ وجودهم في إفريقية، فهي سياسة عامة ساروا عليها مع جميع الحركات الإسلامية الجهادية في البلدان الإفريقية عامة وغربي إفريقية بصفة خاصة، فهاهم الفرنسيون يشجعون قبائل البمبارا الوثنية في تمردهم على سادتهم المسلمين التكولور. فقد أشاد الجنرال جاليني بسياسة مساندة البمبارا وغيرهم من الأقليات المناوئة لدولة التوكولور، بينما يتظاهرون في ذات الوقت بصداقة سطحية مع أحمدو سلطان سيجو [٢١، ص ٤٤٥]. وأقنعت مثل هذه السياسة جاليني، الذي كان في ذات الوقت يوجه السياسة الفرنسية في السنغال في الأعوام ١٨٧٩ - ١٨٨١م، لتسرع في انهيار الدولة التكلولورية، فاختار البمبارا، وخصهم بصداقته للقيام بهذا الدور، لأنهم غير مسلمين، ولأنه يرى أن الإسلام هو العدو اللدود لعمل فرنسا العظيم، أي التوغل إلى قلب إفريقية [٢١، ص ٤٤٥؛ ٢٣، جـ١، ص ٥٦]. [٣٨] وكانت قناعات الفرنسيين العامة أن غير

---

٣٧ وانظر في هذا مراسلات الشيخ مابا مع فيدهيربي عند: كلين [٥، ص ص ٨٠ - ٨٢].

٣٨ وانظر البروفسير جيفورد وروجر لويس [٢١، ص ٤٤٥].

المسلمين أكثر قابلية لتشرب الأفكار والثقافة الفرنسية من مخالفيهم المسلمين [٢١، ص ٤٤٥]. [٣٩]

رأى الأوروبيون أن الوضع الراهن، على الرغم من عدم قناعتهم به، أفضل من قيام دول ثيوقراطية (دينية) قوية، وذلك نسبة لصغر حجم مستوطناتهم وضعف دفاعاتها. وعندما أعوزت الإنجليز الوسائل التي يمكنهم بها انحراف حركة المرابطين المسلمين عسكريا، لجأوا إلى ممارسة الضغوط غير المباشرة، كالاقتصادية، والدخول في عمليات عسكرية محدودة المدى، في محاولة لإعاقة أو إحباط الثورة [١، جـ١، ص ٢٥٣]. فمثلا، عندما اندلعت الحرب بين المسلمين والسوننك بالمنطقة، وأثر ذلك في مصالح البريطانيين بالمناطق التي يدعون ملكيتها، أرسلوا حملة عسكرية من مستعمرتهم - الواقعة على جزيرة صغيرة عند مصب نهر جامبيا - لاستتباب الأمن في المنطقة ومعاقبة السوننك المغيرين. وعندما أحرقت القوات البريطانية مدن المسلمين أيضا أثناء عملياتهم الحربية، طلب مابا من الغزاة أن يتجنبوا مستقبلا مناطق المسلمين، وطلب البريطانيون غرامات باهظة من الحكام السوننك ببادبو، وتركوا المنطقة في حالة من الفوضى أعظم مما كانت عليه من قبل [٦، ص ٣٧].

وعندما انتقل مركز نشاط المسلمين إلى شمالي الجامبيا سنة ١٨٦٤م، وجد مابا نفسه في مواجهة مباشرة مع السلطات الفرنسية على نهر السنغال وفي جوري Goree، حيث كانت هذه السلطات تتبنى سياسة عدوانية لتوسيع نطاق تجارتهم ونفوذهم في المناطق الزراعية بين النهرين، ويواصلون بحثهم عن طرق تجارية مناسبة ومريحة توصلهم إلى وادي النيجر. ويرون أن حركة الشيخ مابا تشكل حجرة عثر أمام توسع نطاق تجارتهم، ولذا تغيرت مشاعرهم تجاه الحركة. فقد كتب فيد هيربي سنة ١٨٦٤م، قائلا: «إن تحطيم ملوك التيدو شيء جيد في حد ذاته؛ ولكن يبقى مابا طاعونا أسوأ من ملوك التيدو، نسبة للطرق التي استخدمها» [٥، ص ٧٩؛ ٩، ص ٣٤].

إن الذي تسبب في تبدل قلب فيدهيربي تجاه مابا هو تحالف الأخير مع لات دايور. وكان لات دايور، مثل ماكودو، معارضا لمد الفرنسيين لخط تلغراف بالمنطقة ليربط بين

---

٣٩ وانظر جيفورد وروجر [٢١، ص ٤٤٥].

مدينتي سانت لويس وداكار، وعقدوا معه اتفاقية سنة ١٨٥٩م، سمح لهم بموجبها بمد الخط عبر أراضيه. ولكن عندما تصدى لفرقة عسكرية فرنسية وهزمها سنة ١٨٦٣م، تمكن الفرنسيون من طرده من كايور في الشهر التالي، بدعوى أنه نقض اتفاقية عام ١٨٥٩م، فهرب إلى سين [٥، ص ص ٧٩ - ٨٠؛ ٤، ص ١٤١].

أما كومبا اندوفيني Coumba N' Doffene، الذي بدأ يشعر بلسعة غارات مابا، فقد خشي إثارة عداوة السلطة الفرنسية، ولذا كتب إلى غوري طالبا من الفرنسيين أن يسمحوا ببقاء لات دايور في سين [٥، ص ٨٠]. ولم يمنح الإذن المطلوب، ولذا أجبر هذا الملك السابق أن يبحث عن مأوى في أي مكان آخر [٥، ص ٨٠]. وكان رد فعل مابا تجاه طلب طرد لات دايور مختلفا جدا، إذ قال: «لقد اعتنق لات دايور الإسلام، ويعيش معي، ولكن ليس لنا مصالح مشتركة، فإذا أراد أن يمكث معي من أجل أداء السلام وقراءة القرآن، فسوف نكون أصدقاء، لأني لا أحب غير الحق» [٤، ص ١٤١؛ ٢٤، ص ٢٦؛ ٦، ص ٨٠].

على الرغم من الفكرة الشائعة بأن الحاكم الفرنسي فيدهيربي كان متعاطفا إلى حد ما مع تطلعات وطموحات المسلمين بالسنغال، فهناك دليل واضح بأن السياسة الفرنسية كانت معارضة تماما لحركة الشيخ مابا منذ بدايتها، إذ اقترح الحاكم الفرنسي بالسنغال القيام بعمل عسكري مشترك مع البريطانيين ضد مسلمي الجامبيا في مطلع عام ١٨٦٤م، وأشاروا إلى أن الوعود المقطوعة لهم من قبل المسلمين بحسن النية، تخفي وراءها مخططات ومشاريع طموحة يتسترون بها تحت عباءة الدين [٦، ص ٤٠؛ ١، جـ١، ص ٢٥٣]. وتبرز دراسة المراسلات التي دارت بين مابا وفيدهيربي الهوة السحيقة بين الرجلين [١، جـ١، ص ٢٥٣؛ ٥، ص ص ٨٠ - ٨٢؛ ٦، ص ٣٩].

وليس غريبا أن تكون الاتفاقية التي أبرمت عام ١٨٦٤م بين الزعيم الإسلامي وفيدهيربي، والتي اعترف فيها بمركز مابا في بادبو وسالوم، جوفاء منذ البداية، لأن فيدهيربي، الذي يمثل السياسة الفرنسية، لا يرى مابا إلا مجرد زعيم قرصاني محارب، وأن كلامه عن الحرب المقدسة مجرد غطاء لنهب وسلب المنطقة [٦، ص ٤٠]. وبدا للفرنسيين أن تحالف مابا مع ملوك الدويلات الولوفية محاولة لطردهم من منطقة سنغامبيا، ولذا تحركوا بروح عدوانية شرسة لتحطيم قوة المسلمين (المرابطين) قبل أن يتمكنوا من تأسيس سلطتهم [٦، ص ٤٠].

وكان موقف الفرنسيين من مابا هو ذات الموقف من القادة المسلمين في المنطقة أثناء وجودهم فيها. فعندما أبرموا اتفاقية مع البوري في ١٨ أبريل عام ١٨٨٥م، كانوا لا يثقون أبدا في ولائه لهم، وظلوا يخشون أثره الواسع وسط قومه وأتباعه المسلمين، أمثال نيوخورباي دايو Niokhorbaye Diou في سين [٢٣، جـ١، ص ٦٤]. فقد كان الحاكم الفرنسي بالسنغال - جونيويل Genouille - عام ١٨٨٧م، يعتقد بأنه يعد لنوع من الحشد العدواني ضدهم، وأن ذلك يتمثل في تقديم الخيول للمسلمين المجاورين له مقابل وعود بخدمات عسكرية [٥، جـ١، ص ٦٤]. وكانوا عموما يخشون كل قائد مسلم يتحمس لعقيدته [٢٣، جـ١، ص ص ٤٦ - ٦٥، ٨٢].[40]

وعلى أية حال، فإن كان مابا قد نجح أم لم ينجح في هزيمة كل الوثنيين في سنغامبيا، إلا أنه لم يتمكن من تجنب الدوران في فلك المطامع التوسعية الفرنسية، أو تجنب مواجهة مدى مدفعيتهم الفعالة [٢٤، ص ٢٦؛ ١، جـ١، ص ٢٥٣].[41]

وظلت العلاقات متوترة بين الفرنسيين ورجال الحركة الإسلامية بعد استشهاد الشيخ مابا. فيذكر المؤرخون الأوروبيون أن أول من تحمل العبء الكامل للسياسات الفرنسية الجديدة كان لات دايور، ووصفوه بأنه أصبح أول زعيم للمقاومة السنغالية ضد الاستعمار الفرنسي [٢٣، جـ١، ص ٦٤]. وعندما كانت حملاتهم تتواصل ضده حتى سنة ١٨٨٥م، أخذ ممثلو الإدارة الفرنسية يخشون من عداء زعيمين حاكمين سنغاليين آخرين لهما أثر وصيت واسع، ظهرت منهما بوادر تشكيل حلف إسلامي ضدهم في ذلك الوقت، أحدهما: آلبوري انجاي (١٨٤٢ - ١٩٠٢م)، الذي تولى الحكم في جولوف كتابع تحت حماية الفرنسيين منذ سنة ١٨٧٥م، واعتنق الإسلام مع ابن عمه[42] لات دايور على يد الشيخ مابا نفسه سنة ١٨٦٤م، فعلى الرغم من نزاعهما المستمر - أي دايور وانجاي - حول قضايا محلية في السياسة الولوفية، إلا أنهما كثيرا ما يتعاونان ضد الانتهاكات والتجاوزات الفرنسية. وعلى الرغم من أن الفرنسيين أبرموا اتفاقية سلام منفصلة مع آلبوري في أبريل من عام ١٨٨٥م، أثناء أزمة التوسع الفرنسي في المنطقة، إلا أنهم لم

---

٤٠ وهنا يذكر هذا المصدر أمثلة على هذه الحقيقة.

٤١ وعن مقاومة الشيخ مابا للتدخل الفرنسي في المنطقة، انظر [٢٤، ص ٢٦].

٤٢ لعله ابن أخيه أو أخته كما يذكر كوين [١، جـ١، ص ٢٤٧].

يكونوا يثقون في ولائه أبدا. وظلوا يخشون أثره الواسع بين عشيرته وجماعته المسلمة أمثال نيوخور باي دايو Niokhorbaye Dio حاكم سين [٢٣، جـ١، ص ٦٤].

أما الرجل الآخر الذي كانت تخشاه الإدارة الاستعمارية الفرنسية هو عبدل بوكار كان أو عبدل بوباكر، زعيم بوسي Bossea، الذي كسب شهرة واسعة لقدرته على التفاوض مع الفرنسيين. فهو مثل آلبوري، استطاع أن يبرم اتفاقية تخدم أهدافه كشرط لتعاونه مع الفرنسيين أثناء أزمة سنة ١٨٨٥م بالسنغال [٢٣، جـ١، ص ص ٦٤ - ٦٥].

كان الاتجاه العام للسياسة الفرنسية في تلك السنين مقاومة مايسمونه بـ «التعصب الإسلامي» بالسنغال، وذلك بالتضامن مع غير المسلمين أو القادة المسلمين غير الملتزمين، أمثال سامبالا، زعيم خاسو، وغيره من زعماء الماندي في السنغال الأعلى، والأخوان مبوقي the Mboge brothers في سالوم، أو امبيك دب انداي M'Backe Deb N'diaye في سين [٢٣، جـ١، ص ٦٥].

سعى الفرنسيون إلي التعاون مع ألبوري وعبدل بوكار ضد الشيخ محمد الأمين، الذي هددت ثورته كثيرا من المستوطنات والسلطات التي أقاموها بالمنطقة، وذلك لأن آلبوري وبوكار كانا أقل خطرا على السياسة الفرنسية من الشيخ محمد الأمين الساراكولي [٢٣، جـ١، ص ٦٥].

إنجازات حركة الشيخ مابا الجهادية الإصلاحية

لقد نجح الشيخ مابا قبل وفاته في أن يضم كثيرا من الدويلات والمجتمعات القروية المستقلة بسنغامبيا في كيان سياسي واحد، واستطاع أن يقطع شوطا بعيدا في توحيد أقاليم: بادبو وريب وسالوم، وأوشك أن يضم سين إلى دولته لولا أن تصدت له القوى الاستعمارية بأسلحتها المختلفة العسكرية والسياسية والدبلوماسية [٧، ص ٨٠؛ ٦، ص ٣٤]. وتعاون الولوف والماندنجو والفلبي - على طول ضفتي النهر - على إقامة نظام سياسي مشترك لأول مرة في تاريخ غربي إفريقية، على أنقاض نظام السوننك المنهار، الذي انعدم فيه الأمن والقانون [٦، ص ص ٣٦ - ٤١].

اتخذ الشيخ مابا مدينة نيورو - بشمالي بادبو - عاصمة لدولته الجديدة، وقسم أقاليم الدولة إلى محافظات، يحكم كل واحدة منها أحد قادة الجهاد العسكري الرئيسيين. وعين

قضاة مسلمين. ولكل قاض مجموعة من الاستشاريين الذين يساعدونه في إدارة الشؤون الإسلامية وإنشاء المدارس الإسلامية، وهم من أهل المنطقة، بينما تكون السلطة العليا متمركزة في يد الشيخ مابا بمدينة نيورو [٥، ص ٩٧؛ ٩، ص ٤٠؛ ٤، ص ١٤٢]. ولكن في الحقيقة والواقع فقد أجبرت الظروف الشيخ مابا بأن يكون متحركا هنا وهناك محاربا، ولذا ضعفت السلطة المركزية [٦، ص٤٠].

كان فرض هذا النموذج لدولة ثيوقراطية (دينية) بالقوة، قد أملته شخصية الشيخ مابا التي جذبت الجماهير المسلمة بسحرها. ولكن عندما حطمت قواته وقوته المؤسسات التقليدية البالية والمعقدة بمساعدة واسعة من المنطقة [٥، ص ٩٢؛ ٦، ص ص ٣٦، ٣٨؛ ١٥، ص ص ٤١ - ٤٢]، لم تكن علاقات مابا الشخصية كافية في إيجاد نظام حكومي عقلاني. ونشأ عن هذا الوضع توزيع مشوش وغير متزن داخل تكتلات محافظات هشة. ومع ذلك، وبصرف النظر عن هذه المشاكل التنظيمية، فإن المفاهيم العالمية للقانون ونظام الحكم والدولة، وسع من مدى فهم وإدراك الفكر السياسي على طول النهر، ويشهد على هذا رسائل تجار مدينة باثورست ومنطقة نهر جامبيا المسلمون إلى صحيفة التايمز الإفريقية *The African Times*، سنة ١٨٧٤م، فقد شهد هؤلاء على وجود مجتمع قانوني قابل للحياة والتطبيق، وأنه الأول من نوعه كما يذكرون [١، جـ١، ص ٢٥٤].[٤٣]

واعترف الفرنسيون في السنغال بأثر الحركة على الحياة في المنطقة، فقد كتب لابريد في سبتمبر عام ١٨٦٢م، قائلا: أعتقد أن الثورة التي تحققت باسم الحضارة الإسلامية ضد التعسف الوحشي الأعمى لجماعة التيدو سيكون مفضلا لدى المواطنين الولوف الواقعين تحت التعسف ولتأمين التجارة في المنطقة. بل أثارت شخصية مابا إعجاب أعدائه البريطانيين، فقد كتب الحاكم البريطاني بالمنطقة قائلا بأنه لم ير في حياته مثل ذلك الإعداد والتهيئة المهيبة للجند - الذين وصل عددهم عام ١٨٦٥م إلى أكثر من عشرة آلاف جندي - أو مثل ذلك الانضباط الذي ساد قواته. وعرف لدى الإنجليز بأنه ذلك الرجل الذي يحترم كلمته، ولكن وجوده في المنطقة كان يشكل خطرا على استمرارية الوجود الأوروبي بالأقاليم الجامبية. وانزعجوا عندما رأوا أنه على الرغم من اتباعهم سياسة «فرق تسد»

---

٤٣ ومصدر كوين هنا، هو، كما أشرنا في المتن، [١٨].

فقد قامت دولة موحدة ومسيطرة على ضفتي النهر وعلى تجارته [٦، ص ٣٩]. ولذا أرسلوا حملتين إلى سالوم والمقاطعات الشمالية لمنطقة بادبو، يحرقون المحاصيل الزراعية والقرى ويحطمون ثروة البلاد. وعلى الرغم من أن الفرنسيين لم يتمكنوا من تحطيم قوة المسلمين خلال حياة الشيخ مابا، إلا أنهم أعاقوا حركته بمثل هذه الهجمات، ومنعوا المسلمين من التحرك بحرية في حوض نهر السنغال. ومتى ما التحم المسلمون في معركة مكشوفة مع الفرنسيين، كانت المدفعية الفرنسية تحسم المعركة لصالحهم، ومع هذا كانت خسارة الأوروبيين كبيرة، وينتقل المسلمون إلى جنوبي بادبو في كل مرة ينهزمون فيها، ويعيدون صفوفهم، ويندفعون مرة أخرى إلى الشمال. وأصبحت الضغوط الخارجية تحمل في طياتها صراعات داخل الحركة الإسلامية نفسها، حتى نهاية سنة ١٨٦٥م [٦، ص ٤٠].

وكانت حروب الشيخ مابا شيئا جديدا في سنغامبيا. فقد عرفت المنطقة لفترة طويلة فتنا وتمردات وسطوا ونهبا، ولكنها لم تشهد ثورة وحربا شاملة مثل ثورة وحرب حركة الشيخ مابا. فما قام به الشيخ مابا من تحطيم وتحريق وتخريب وقتل للوثنيين، ليس من أجل الجشع أو النهم، وإنما من أجل الله وفي سبيل الله. فعندما قال له رسول بريطاني بأن مجاعة ستقع نتيجة لحروبه، قال ببساطة: «الله ولينا، وهو الذي جاء بهذه الحرب، ونحن في قبضته» [٥، ص ١٣].

وأدى ظهور مابا على مسرح الأحداث إلى امتداد الثورة الإسلامية إلى خارج نطاق شعوب التوكولور الفلبي، الذين كانوا القاعدة التي انطلقت منها الدعوة [٥، ص ٩٢؛ ٦، ص ص ٤٢ - ٤٢]. وانتقل بعد وفاته كثير من قادته العسكريين إلى جنوبي ضفة نهر جامبيا وإلى داخل مناطق أعلى النهر ليوسعوا بذلك نطاق الإسلام [٥، ص ص ٩٢ - ٩٣]. فنجد - مثلا - أن لات دايور حاكم كايور وآلبوري انجاي حاكم جولوف، عادا إلى السلطة في أوطانهما، ولعبا دورا هاما في أسلمة تلك المناطق [٥، ص ٩٣]، وهما ممن أسلما على يد الشيخ مابا نفسه كما سبق ذكره [٦، ص ٤٢؛ ٤، ص ص ١٤٣ - ١٤٥].

ويجدر بنا أن نقف لنلقي بعض الضوء على هذه الشخصيات التي لعبت دورا هاما في تاريخ الإسلام بغربي إفريقية كنتيجة من نتائج حركة الجهاد والدعوة التي قام بها الشيخ مابا.

جهود لات دايور [١٨٤٢ - ١٨٨٦م] في أسلمة الولوف

ولد لات دايور - أحد أبرز أبطال المقاومة الإسلامية والقومية السنغالية ضد الإمبريالية الفرنسية [١٦ ، ص ١٦٨] - بمحافظة كايور بالسنغال عام ١٨٤٢م . وعلى الرغم من أن هذه المحافظة وغيرها من محافظات المنطقة قد عرفت الإسلام بصورة مكثفة ، وكانت مراكز إسلامية تعليمية دعوية ، وذات أثر في المنطقة قبل أكثر من قرن ، [٤٤] إلا أن لات دايور لم يولد في محيط أسري إسلامي . فقد كان من أسرة ولوفية أرستقراطية . وكان الكثير من مثل هذه الأسر بكايور تعادي الإسلام ولكنها ترحب بشورى المسلمين المعلمين وتعينهم في وظائف السكرتارية [١٦ ، ص ١٦٧] والاستشارية الإدارية . ولم تعتنق بعض الأسر - مثل أسرة لات دايور - الإسلام إلا في القرن التاسع عشر . ولم يعتنق لات دايور نفسه الإسلام إلا على يد مابا كما ذكرنا ، عندما كان منفيا بسالوم (١٨٦٤و ١٨٦٩م) .

وعندما عاد لات دايور من منفاه إلى كايور عام ١٨٦٩م ، اعترف به الفرنسيون ملكا شرعيا عام ١٨٧١م ، لضمان الأمن في المنطقة .

قام لات دايور بمجهود كبير لتحويل دولته من شبه دولة إسلامية إلى دولة إسلامية كاملة ، وذلك ما بين عامي ١٨٧١م و ١٨٨٢م . وعاونه في المهمة معلمون وعلماء دين مسلمون ، عرفوا بالمرابطين ، كان من بينهم الشيخ مومار آنتاسالي امباكي Momar Anta Sali M'Backe (١٨٥٠ - ١٩٢٧م) ، والد أحمدو بابا ، الذي أسس الطريقة المريدية السنغالية [١٦ ، ص ١٧١] ، والشيخ مار دياخات ، الذي اشتهر بسعة علمه . واستخدم جميع مؤسسات دولته لنشر الإسلام ، وساعده أيضا في هذا الهدف تجار سانت لويس المسلمون . ولم يكن اهتمام هؤلاء جميعا منصبا على أسلمة شعبهم فقط ، بل اهتموا كذلك بأسلمة رجال البعثات التنصيرية الأوروبية ، الذين توسعت أنشطتهم التنصيرية في سنغامبيا منذ أربعينات القرن التاسع عشر [٤ ، ص ص ١٤٣ - ١٤٤ ؛ ١٦ ، ص ص ١٦٨ - ١٦٩ ، ١٧٢] .

وأحدث أثرا فعالا في جماعة التيدو البرابرة بأن جعلهم يتحولون إلى الإسلام [١٦ ، ص ١٧١] . وتسمى بأمير المؤمنين [١٦ ، ص ١٧١] .

---

٤٤ كانت تعرف هذه المنطقة قديما ببلاد التكرور . ودخلها الإسلام منذ القرن الحادي عشر الميلادي . وهذا مضمون بحثنا للماجستير «دور العلاقات التجارية في دخول الإسلام إلي غربي إفريقية . »

وعندما عارض خطط فرنسا لمد خطوط للسكة الحديدية عبر أراضيه ليصلوا سانت لويس بداكار، أجبروه للمرة الثانية على مغادرة كايور عام ١٨٨٢م. فخاض حرب عصابات ضدهم ما بين عامي ١٨٨٢ و١٨٨٦م، ولكنهم تمكنوا من قتله في معركة ضدهم عند مدينة ديكايل Dekkile، في أكتوبر من عام ١٨٨٦م [١٦، ص ١٦٩]. [٤٥]

وكان مما أسهم في فشل مقاومة لات دايور ضد الاستعمار الفرنسي في بلاده: اصطدامه بواقع مجتمعه. فإذا فحصنا المعلومات الأرشيفية المتوافرة، نجدها تشير إلى أنه دخل في صراع مع النظام الاجتماعي لدولته، بسبب التناقضات التي أثيرت. فقد واجه معارضة من رقيقه الخاص ورقيق القصر لكونه أصبح مسلما. وهرب سجناؤه وجواريه. وأراد رقيق السلطة الملكية أن يعزلوه ويحلوا محله ابن أخيه سامبا لاوبي Samba Laobe، وذلك منذ عام ١٨٧٩م وما بعده، وحطم لات دايور الزعيم القوى لهؤلاء الرقيق، ولذا لعب هذا المملوك دورا كبيرا في إسقاط لات دايور فيما بعد. واتهمه النبلاء بإساءة معاملة الزعماء، وبذلك ألبوا عليه العناصر المؤثرة في مجتمعه. واعتبر لات دايور نفسه صاحب سلطة مطلقة، ورفض الاستفادة من المجالس الاستشارية التقليدية [١٦، ص ١٦٩].

آلبوري انجاي ودوره في حركة الإسلام بسنغامبيا في سبعينات القرن التاسع عشر

إضافة إلى ما قام به لات دايور من عمل جليل في أسلمة بلاده، فهناك إلى الشرق من كايور، قام ابن أخيه آلبوري انجاي في السبعينات من القرن التاسع عشر بمباشرة أسلمة شبيهة بتلك التي اتبعها لات دايور في كايور، بينما في والو Walo إلى الشمال حقق تجار سانت لويس المسلمون والدعاة المسلمون نجاحا كبيرا في إدخال التيدو في الإسلام. وكان

---

٤٥ إن مسألة رفض دايور مشروع خط سكة الحديد الفرنسية، مثال جيد لذلك الصراع بين الإسلام والقومية من جانب والاستعمار من الجانب الآخر، خاصة أن الخط المذكور سيمكن الفرنسيين من السيطرة على تجارة الفول السوداني بصفة خاصة وحماية التجارة عامة والتمكين لهم احتلال هذا الإقليم، والتدخل سريعا في شؤون البلاد في كل مكان من غربي إفريقية. وفهم دايور بسرعة أن في هذا نهاية لاستقلاله. وكان الوقت متأخرا جدا ليفعل شيئا إيجابيا لإيقاف هذا المشروع، وكان الوقت مبكرا ليفهم الناس معنى تحرير إفريقية من الاستعمار الأوروبي [١٦، ص ١٦٩].

هؤلاء أكثر الناس عداء للإسلام من قبل. وأصبح الإسلام دينا سائدا في باثورست - بانجول، عاصمة جامبيا الحالية - التي أسست عام ١٨١٦م لتكون مدينة نصرانية. أصبح الإسلام فيها سائدا في ثمانينات القرن التاسع عشر، نتيجة لتدفق تجار الولوف والماندنجو والدعاة على هذه المنطقة، وعبر جهاد الشيخ مابا دياخو والشيخ فودي كابا. وكذلك أصبح غالبية سكان المراكز التجارية بمنطقة كازامانس، مثل زنكنشور Zinquinchor وسيدهيو Sedhiou وكارابين Carabane، أصبحت مسلمة. وذلك بدليل ما كتبه منصر من بعثة الكنيسة الكاثوليكية الرومانية في باثورست، في تقرير له عام ١٨٩٩م، قائلا بأن كل شعوب الولوف والماندنجو والسيرير بالمدينة كانوا مسلمين، ولم يبق له إلا القليل من السكان ليدخلهم في النصرانية [٤، ص ١٤٥].

فودي كابا [١٨١٨ - ١٩٠١م] ودوره في حركة الإسلام بسنغامبيا

ومن القادة الذين حملوا راية الجهاد بعد استشهاد الشيخ مابا، الشيخ فودي كابا.

كان فودي كابا من قبيلة الماندنجو، ولم يمنعه ذلك من تأييد حركة الشيخ ألفا مولو - الفولاني - الجهادية الإسلامية، التي اندلعت في أعالي نهر جامبيا سنة ١٨٧٠م، ضد سيطرة الماندنجو وتعسفهم ضد الفولاني بجنوبي نهر جامبيا. وفرضت حركة ألفا مولي سيطرتها على مناطق توماري وجيمارا وعدد من المشيخات بالمنطقة، بعد صراع دام خمس سنوات. وأسس منها دولة فولادو الإسلامية، التي غطت نحو خمسمائة كيل مربع في منطقة المراكز الهامة من أعالي نهر جامبيا، واتخذ مدينة اندورنا N'Dorna عاصمة له. وعندما توفي عام ١٨٨١م، خلفه أخوه باي كاري، ولكن أصبح ابنه موسى مولو مركز قوة من وراء الستار، وأسهم الابن بطبيعته الاستبدادية في سقوط الدولة في تسعينات القرن التاسع عشر، عندما تمرد عليه حتى مؤيدوه الذين قادهم زعماء من علماء الدين المسلمين، أحدهم فودي كابا.

بعد أن أقام فودي كابا بفولادو في سبعينات القرن التاسع عشر، شكل جماعة قوية من الأنصار قبل أن يخوض حربا مقدسة باسم الإسلام. وكان هدفه الرئيس من حربه هزيمة موسى مولو، الذي هاجم مستوطنته، وقتل والده، واختطف زوجته وأطفاله. وعلى الرغم من الخراب الذي حل بالمنطقة نتيجة للصراع بين هذين الرجلين، إلا أن من النتائج

الإيجابية لحركة فودي هو أن المسلمين مارسوا ضغوطا قوية على الحكام لاتخاذ التدابير اللازمة للمحافظة على قبضتهم على التجارة ومنع البلاد من أن تقع في أيدي الغرباء وغير المسلمين. ولذا تجمعوا خلف فودي كابا، واستولوا على السلطة، ثم أخذوا في دعوة الناس إلى الإسلام، ونجحوا في تحويل كثير من الناس إلى الإسلام، ومن أبى الإسلام غادر البلاد [٤، ص ١٤٣].

وختم حياته الجهادية شهيدا على يد تحالف مكون من البريطانيين والفرنسيين وأذنابهم من منافقي الفولالي والوثنيين [٤، ص ١٤٣؛ ٧، ص ٨١].

ونقول في ختام البحث إن مما يدل كذلك على الآثار الإيجابية لحركة الشيخ مابا الإسلامية الجهادية الإصلاحية أنه عندما أجريت الإحصاءات السكانية في الربع الثاني من القرن العشرين، وجد أن أكثر من ٨٠٪ من سكان الدويلات السوننكية القديمة قد اعتنقوا الإسلام، بينما كانت الغالبية وثنية أو مسلمة اسميا قبل مائة سنة مضت [١، جـ١، ص ٢٥٤؛ ٦، ص ٤٢]. وهذا بلا شك أعظم نتيجة للحركات الجهادية الإصلاحية في المنطقة، بما فيها حركة الشيخ مابا، التي أسهمت في الإسراع بالأسلمة بغربي سنغامبيا بالذات [٢٣، جـ١، ص ٨٢]. ومما ساعد على اتساع نطاق الأسلمة في هذه المناطق تعسف التيدو[٤٦] الوثنيين ضد بقية المواطنين [٥، ص ٧٨]. فلجأ الناس إلى قرى وبيوت الشيوخ المسلمين ليحموهم من ظلم التيدو، واقتنعوا أخيرا بالإسلام، فدخلوه زرافات ووحدانا [٧، ص ص ٦٦ – ٦٨].

خاتمة البحث

أوضحت هذه الدراسة أن الشيخ مابا قد نشأ في بيت علم ودين. وكان معلمه الأول والده. والتقى بالشيخ الحاج عمر الفوتي زعيم التجانية عندما كان له من العمر أربعين عاما، فحرضه الأخير على الجهاد. فشرع في الجهاد باللسان من خلال حلقات دروسه العامة والخاصة نطلاقا من مدينته العلمية الدعوية كير مابا، التي تخرج فيها جماعة من أبناء وجوه قبائل المنطقة، الذين كان لهم دور بارز في قيادة حركته الجهادية ضد المستعمرين

---

٤٦ إن كلمة «تيدو» لدى جماعة «ولوف» تقابل «سوننكي» عند جماعة «ماندينكي»، وتعني: الخبث والوحشية والدناءة والخشونة والكفر: انظر [٧، ص ٦٥].

الأوروبيين النصارى وحلفائهم من زعماء الدول الإفريقية الوثنية والإسلامية.

وبينت الدراسة أن حركة مابا الإصلاحية كانت واحدة في سلسلة حلقات الحركات الإسلامية الجهادية الإصلاحية بغربي إفريقية، التي سبقتها أو جاءت بعدها، مثل حركة الشيوخ: ناصر الدين (ت ١٦٧٤م)، ومالك داودا ساي (ت ١٧٠٢م)، وعبد القادر (ت ١٨٠٤م)، وعثمان بن فودي (ت ١٨١٧م)، وصالح محمد جنتا (ت ١٨٢٠م)، وأحمدو لوبو (ت ١٨٤٤م)، وحمدو (ت ١٨٤٨م)، وعمر الفوتي (ت ١٨٦٤م)، وألفا مولو (ت ١٨٨١م). ولات دايور (ت ١٨٨٦م)، ومحمد الأمين درامي (ت ١٨٨٧م)، وساموري توري (ت ١٩٠٠م).

لقد أسهمت الحركات المشار إليها مع غيرها في أسلمة مجتمع غربي إفريقية. وواجهت حركات القرنيين السابع عشر والثامن عشر والنصف الأول من التاسع عشر أعداء في داخل مجتمعاتها من وثنيين ومسلمين منحرفين أو جهلاء. ولكن بعد ذلك دخل عدد جديد ساحة الصراع ضدها، وهم المستعمرون الأوروبيون. ولذا كان السبب الرئيس في انتكاسات وإخفاقات حركات النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع العشرين دخولها في صراع مرير مع الغزاة الأوروبيين الذين استخدموا أسلحتهم المتطورة ضد المسلمين. وشجعوا الحكام المحليين من مسلمين ووثنيين على الوقوف معهم ضد الإصلاحيين. وجندوا مجموعات كبيرة من الأفارقة، جلهم من السنغال، للعمل معهم في سلاح المشاة والخدمات.

وأشارت الدراسة إلى أن مما ساعد مابا في مسعاه لأسلمة وإصلاح المجتمع السنغامبي ممارسة حكام وشعوب الماندنجو أو السرننك - يعني غير المسلمين من الماندنجو وغيرهم - الظالمة تجاه الآخرين. فقد حرموا غيرهم - خاصة المسلمين - من الحقوق السياسية والاقتصادية، حيث أقصوهم من المشاركة السياسية في إدارة البلاد وفرضوا عليهم الإتاوات الباهظة، وحرموهم من امتلاك الأرض. لذا أصبحت المنطقة مهيأة لحركة إصلاحية، واحتاجت الحركة إلى قيادة واعية وقوية ومؤثرة تجمع العناصر الساخطة على الأوضاع وتوجههم نحو التضامن لإحداث التغيير المطلوب. وتمثلت القيادة المطلوبة في شخص الشيخ مابا.

وبينت الدراسة أن أول صدام مسلح وقع بين جماعة مابا وقوات سوننكة بادبو كان عام ١٨٦١م، وأنه عندما دخل المستعمر البريطاني حلبة الصراع ضد المسلمين والسوننكة بالمنطقة، وأسقطوا مدينة سواريكندا، رأى الشيخ مابا أن من الحكمة تجنب المواجهة العسكرية معهم، ومحاولة اتباع أساليب المداراة ليحيدهم حتى يكسب الوقت الكافي لإعداد القوة المناسبة التي تستطيع الوقوف في وجه أسلحتهم المتطورة الفتاكة. لكن سارت الأمور في غير الطريق الذي يريد، ففرضت عليه الحرب في الجبهتين البريطانية والسوننكية. ونتج عن صراعه مع الحاكم السوننكي ببادبو مقتل ابن الأخير، فاضطر مابا لإعلان الجهاد عليه قبل أن يثأر لمقتل ابنه. فتقاطرت عليه جموع غفيرة من مسلمي المنطقة، تمكن بهم من إسقاط مدينة انديا، عاصمة دولة بادبو، وقتلوا حاكمها، وأعلن مابا نفسه إماما عليها.

شجع تطور الأحداث كل مسلمي جامبيا على الانتفاضة ضد السيادة السوننكية، مما ألجأ حكامهم إلى الارتماء في أحضان البريطانيين.

ودخل الفرنسيون ساحة الصراع، فانحازوا إلى معسكر سامبا لاوبي ضد معسكر والده ماكودو، الذي أسلم على يد مابا، ووحد قوته معه للسيطرة على إقليم سالوم، حيث دار صراع حوله بين سامبا ووالده. وحسم الفرنسيون بأسلحتهم المتطورة الصراع لصالح سامبا.

أراد الله أن يتوفى ماكودو بعد فترة وجيزة من هذه الانتكاسة العسكرية، ولحق به ابنه سامبا بعد نحو ثمانية أشهر، وبذا انعدمت المنافسة، مما أتاح الفرصة لمابا للسيطرة على إقليم سالوم، وانضمت إليه أعداد هائلة من مسلمي جامبيا، قادهم لتحطيم مؤسسات السوننك التقليدية، ولكنهم هزموا للمرة الثانية عند مدينة كونيلا، فانسحب مع بقيتها إلى بلدة صمبندو.

لم تؤثر الانتكاسة في مسيرة الجهاد، الذي نجح في ميادين أخرى كثيرة، بل اضطرت الإدارة الاستعمارية الفرنسية إلى إبرام معاهدة سلام مع مابا وآخرين من حكام المنطقة، عام ١٨٦٤م، كان من أهم بنودها الاعتراف بمابا إماما وحاكما شرعيا على إقليمي بادبو وسالوم، ظنا منهم أن ذلك سيخدم قضية استتباب الأمن ومن ثم انسياب الحركة التجارية.

أما الذي أثر سلبا على مسيرة الجهاد طموحات القادة العسكريين التي لم يتمكن مابا من السيطرة عليها كاملا. ومثال ذلك تحريض أحدهم - لات دايور - له على نقض معاهدة

عام ١٨٦٤م، وترتب على ذلك غزو قوات إسلامية قبيلة الجولوف عام ١٨٦٥م.

وأثير الفرنسيون عندما أحسوا بمحاولة مابا توحيد قوى المسلمين بسنغامبيا، فقاموا بحملة عام ١٨٦٥م للقضاء على مثل هذه الحركة التي تهدد وجودهم بالمنطقة. وأتبعوها بحملة أخرى عام ١٨٦٧م، وتضامن معهم فيها السيرير وسوننكة صومب، واستشهد مابا على إثر معركة صومب.

وأبانت الدراسة أن عدة عوامل تضافرت للقضاء على حركة مابا قبل أن تكمل برنامجها الإصلاحي، من أبرزها: فقدان السلطة المركزية التي يمكنها السيطرة لمدة طويلة على وحدة الجماعات العرقية المختلفة التي تشكلت منها قواه. فوقعت انشقاقات في صفوفها، وتضاعفت الانشقاقات بعد وفاة مابا، لأن ابنه وخليفته مامور لم يتمكن من المحافظة على البقية الباقية من وحدة الحركة، فواجه حركات قومية انفصالية داخل الجماعة، مثل حركة فودي كابا وبيرام سيسي، بل انتقلت الانشقاقات إلى داخل أسرة مابا، حين وقف سعيد ماتي في وجه أخيه مامور، وتحالف مامور مع بيرم وملك سالوم لمواجهة سعيد. وانتقلت الانشقاقات كذلك إلى داخل المجموعات الإسلامية التي انشقت على الحركة الأم. وتدخل المستعمر البريطاني والفرنسي في الصراع للمحافظة على توازن القوى في المنطقة لصالحه.

وأوضح البحث أنه على الرغم من قصر مدة جهاد مابا العسكري إلا أن الحركة قامت بإنجازات هامة في مجال الإصلاح الديني، أهمها نجاحه في ضم كثير من دويلات ومجتمعات وشعوب وقبائل سنغامبيا في كيان سياسي إسلامي واحد شكل خطرا حقيقيا على الوجود الاستعماري بالمنطقة، ولذا حاربوه بالسلاح العسكري والدبلوماسي. وخلف مابا وراءه قادة مجاهدين، حملوا الراية من بعده إلى نهاية القرن التاسع عشر، وأسهموا معه في جعل جذوة الجهاد متقدة في نفوس المسلمين حتى تمكنوا من الحصول على استقلالهم بُعَيْدَ منتصف القرن العشرين.

المراجع

[١] Quinn, C.A. "Maba Diakho and the Gambian Jihad, 1850 - 1890." In *Studies in West African Islamic History,* Vol. 1, edited by J.R. Wills. London: Frank Cass, 1979, 234-58.

[٢] ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هـ/ ١٤٠٥م). *العبر وديوان المبتدأ والخبر*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٥٦م.

[٣] القلقشندي، أبو العباس أحمد بن علي (ت ٨٢١هـ/ ١٤١٨م). *صبح الأعشى في صناعة الإنشاء*. القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٩١٥م.

[٤] Clarke, P.B. *West Africa and Islam. A Study of Religious Development from the 8th to the 20th Century*. London: Edward Arnold ,1982.

[٥] Klein, M. A. *Islam and Imperialism in Senegal, Sine - Saloum, 1874 - 1914*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1968.

[٦] Quinn, C. A. "Maba Diakho Ba, Scholar - Warrior of the Sengambia." In *Leadership in 19th Century Africa*, ed. by Prof. Obaro Ikime. London: Longman Humanities Press, 1974, 34-42.

[٧] سلا، عبد القادر محمد. *المسلمون في السنغال، معالم الحاضر وآفاق المستقبل*. من سلسلة كتاب الأمة، رقم ١٢. الدوحة: مؤسسة الخليج للنشر والطباعة، شوال ١٤٠٦هـ.

[٨] Ba, Tamsir Ousman. "Essai Historique Sur Le Rip (Senegal)." *Bulletin de l'Institute Français d'Afrique Noire*, 19, 34 (1967), 564-91.

[٩] Fernandes, Valentin. *Description de la Cote Occidentale d' Afrique: Senegal au Cape de Monte, Archipels*, ed. by T. Monod, A. Texeira da Mota, and R. Mauny. Bissau: Centro de Estudos da Guinea Portuguesa, 1951 .

[١٠] Jobson, Richard. *The Golden Trade of the Moors*. London: Nicholas Okes, 1963.

[١١] Park, Mungo . *Travels into the Interior Districts of Africa*. London: J. Murray, 1816.

[١٢] Moore, Francis. *Travels into the Inland Parts of Africa*. London: E. Cave, 1738.

[١٣] Pool, T. *Life, Scenery and Customs in Sierra Leone and the Gambia*. London, 1850.

[١٤] Trimingham, J. S. *Islam in West Africa*. Oxford: Clarendon, 1959.

[١٥] Gailey, Harry A., Jr. *History of the Gambia*. London: Routledge and Kegan Paul, 1964.

[١٦] Monleil, V. "Lat- Dyor, Damel of Kayer (1842 - 1886) and the Islamization of the Wolof of Senegal." In *Islam in Tropical Africa*. London: Hutchinson, 1980, 166-72.

[١٧] Klein, Martin. "The Moslem Revolution in Ninteenth - Century Senegambia." In *Boston University Papers on Africa: History*, ed. by Daniel Mc Call, Jeffrey Butler, and Norman Bennet. New York : Praeger, 1969, 4: 31-33.

[١٨] *The African Times*, IV, 39, 23 September 1864.

[١٩] Archives de la Ministère de la France d' Outre Mer, Senegal: 1:51 . Pint-laprade to M. M. C. (15 June 1866).

[٢٠] Ba, Ousman Jamma. Oral Interview. Bathurst (1965).

[٢١] Obichere, Boniface I. *France and Britain in Africa - Imperial Rivalry and Colonial Rule*, ed. by Gifford and Louis. London: Yale University Press, 1978.

[٢٢] Co/87/124, Moloney to Governor - in - Chief, Sierra Leone (11 June 1885).

[٢٣] Hargreaves, J. D. *West Africa Partitioned, Vol. 1, the Loaded Pass, 1885 - 1889*. London: Macmillan, 1974 .

[٢٤] Behram, L. C. *Muslim Brotherhoods and Poltics in Senegal*. Cambridge: Harvard University Press, 1970.

Shaikh Maba Diakhou and His Islamic Jihad Reform Movement in West Africa (1850 - 1890)

Mahdi Rizg Allah Ahmad

Associate Professor, Islamic Studies Dept., College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research aims to introduce the Moslem scholar, preacher, mujahid and reformist Maba Diakhou . It highlights the following points in this regard:

1. His name, family, tribe, early life and educational career .
2. The structure of the social, political and religious life of his community .
3. His leading role in the Islamization of his society before his jihad .
4. The factors which contributed to the emergance of an Islamic state under his leadership.
5. His jihad against the local African rulers and the French colonists in Senegambia .
6. The factors which played a role in his defeat and death, and the downfall of his short-lived Islamic state.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٩-١٠٢ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر: «دراسة تحليلية»

وضحى علي السويدي
أستاذ مشارك ورئيسة قسم المناهج وطرق التدريس،
كلية التربية، جامعة قطر، الدوحة، قطر

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة تحليل وتصنيف الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية؟

٢- ما نوعيات الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية؟

٣- ما أنواع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية، وما المجالات التي تؤكد عليها؟

٤- ما مدى ارتباط الأسئلة والأنشطة بالأهداف الخاصة بموضوعات الوحدات الدراسية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية؟

وقد قامت الباحثة بتحليل تام لمحتوى كتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية، كما تم التأكد من الصدق والثبات لعملية التحليل.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الاهتمام الأكبر لأسئلة الكتب - موضع الدراسة - ركز بالدرجة الأولى على مستوى الفهم ثم التذكر ثم التطبيق، وأن هناك تقاربا في نسبة الأسئلة المقالية إلى الموضوعية. كما أن الأنشطة التقويمية المتضمنة بهذه الكتب بلغت في مجملها ١٣٠ نشاطا تقويميا تنوع في مجالات عدة. وخلصت الدراسة في نهايتها إلى تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائجها.

مقدمـــة

يُعتبر الكتاب المدرسي دعامة أساسية في العملية التربوية بصفة عامة وهو من المقومات الأساسية للمنهج المدرسي لأنه يتضمن المحتوى الذي يُعد أحد العناصر المهمة والرئيسية للمنهج، وهو مصدر المعرفة الأساسي للمادة الدراسية بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء، وليس أدل على أهمية الكتاب المدرسي من أن أي تطوير للمنهج لابد وأن يرتبط بإعادة صياغة الكتاب المدرسي بشكل يتناسب ويتوافق مع التطوير المنشود. لذلك نجد أن هناك من يُقرر أنه ينبغي مُتابعة الكتاب بعد تقرير استخدامه من أجل مزيد من الملاحظة الدقيقة على المستوى الإجرائي والعمل على أن يُساير الكتاب ما يجد من ظروف وعوامل في الميدان [١، ص٢١٣].

ويمكن تلخيص وظائف الكتاب المدرسي في النقاط التالية:

- يقدم المعرفة للمتعلمين في صورة مُنظمة ومُقننة، فيساعدهم بذلك على استيعابها وإدراك الترابط بين جزئياتها.

- يُساعد المتعلمين على التعلم وفقا لقدرات كل منهم، وذلك بعكس ما يحدث خلال تعلمهم من الأساليب الأخرى كالإذاعة والتلفزيون.

- يُفيد المعلم في تحديد المستوى المرغوب من تدريسه المنهج، وتعرف حدود الموضوعات التي يقوم بتدريسها، وفي اختيار الخبرات التعليمية الأخرى المناسبة وإعداد أساليب التقويم الملائمة.

- ما يتضمنه الكتاب من أسئلة وتدريبات متنوعة يفيد في عمليتي التعليم والتعلم، فهي تساعد المتعلمين على تقويم تعلمهم، كما تساعد المعلم في تعرف مدى نجاحه في تحقيق أهداف دروسه والتأكد من تعلم طلابه والوقوف على مستويات كل منهم.

ولكي يُحقق الكتاب المدرسي وظائفه على أفضل وجه، ويكون أداة تعليمية فعالة لابد من توافر عاملين أساسيين هما:

الأول: جودة الكتاب المدرسي من حيث مادته، وطريقة عرضه، وأسلوبه، ومُعينات التدريس التي يحتوي عليها، وطبعه، وإخراجه، إلى غير ذلك.

الثاني: حُسن استخدام الكتاب المدرسي ومدى ما يُقدمه للمتعلمين من عون وتوجيه يُؤديان في النهاية إلى إقبالهم على قراءته والاستفادة منه [٢، ص٢٨٨].

وتعتبر الأسئلة والأنشطة المتضمنة في الكتاب المدرسي من المقومات الأساسية فيه لما لها من دور في التدريب على المهارات المطلوب تعلمها وما توفره من نتائج تُساعد على الحكم على مدى ما تعلمه الطلاب وتشخيص الصعوبات التي يُعانون منها والأخطاء الشائعة التي يقعون فيها. لذلك نجد أن مُعظم التربويين يؤكدون أهمية الأسئلة والأنشطة وضرورة الاهتمام بها في الكتب المدرسية، فالأسئلة تُؤدي دورا رئيسيا في العملية التعليمية، وتستمد أهميتها من كونها جُزءا من عملية التقويم التي أصبحت تحظى بمكانة مرموقة في المنهج الحديث، وتُؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية مُساعدة المتعلمين على تعلم كيف يتعلمون، والاستقلالية في تعلمهم، والتفكير لأنفسهم. ولعل الأسئلة من أهم الوسائل الفعالة لتنمية هذا الاتجاه [٣]، فهي إضافة إلى كونها تُزود المتعلمين بتوجيهات بناءة ضرورية ومحُفزات مُباشرة لتعلمهم تُسهم في قياس مدى ما تحقق من أهداف وقُدرات [٤، ص١٣]. كما تعمل الأنشطة على تنمية المهارات والخبرات الذاتية التي تُساعد على زيادة القُدرات التحصيلية وتُعزز ما اكتسبه الطلاب في المدرسة من معارف ومهارات وخبرات، إضافة إلى أنها تزودنا بقاعدة من المعلومات التي نعرف من خلالها الكيفية التي تسير بها عملية التدريس نحو تحقيق الأهداف التي رسمت لها، وهي إحدى الوسائل لمساعدة المتعلم على التطبيق العملي للخبرات وتنمية بعض العادات والخصائص الشخصية المرغوب بها لديه مثل: تنظيم الوقت والاستقلالية، والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والتعاون، والنقد والتحليل والتذوق الجمالي والابتكار [٥، ص١].

لذا فإن عملية وضع الأنشطة واختيارها تُعد من الأجزاء الهامة في التخطيط لأي منهج، وعلى هذا الأساس نجد أن عملية الاختيار لمثل هذه الأنشطة وتضمينها في المناهج والكتب المدرسية يتم في ضوء مُجموعة من المعايير التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١- مُلاءمة الأنشطة للأهداف الخاصة بالموقف التعليمي أو التدريسي كما هو مُعبر عنها بالمنهج.

٢- مُلاءمة الأنشطة للمتعلم من حيث مُراعاتها التحصيل السابق له في موضوع النشاط واهتماماته، وخصائص المرحلة العمرية له ومستوى تطور المهارة لديه. والظروف والمحددت البيئية المرتبطة بالنشاط التي تقرر حدود الأداء فيه.

٣- تنوع مضامين الأنشطة وتباين تلك المضامين وأشكالها بحيث تتلاءم مع الفروق

الفردية للمتعلمين والمستويات المعرفية المختلفة لسلم الأداء في المهارات، والأهداف، والسلوكيات المتضمنة في النشاط وكذلك لأنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

٤- معقولية الأنشطة من حيث إمكانية إنجازها في حدود الإطار الزمني المتوافر للمعلم والمتعلم على حد سواء.

٥- مُراعاة الأنشطة الجزء الخاص في عملية التدريس الذي يستخدم فيه مثل: «قبل عملية التدريس، أو خلالها، أو بعدها.»

٦- مُلاءمة الأنشطة لحجم المجموعات الصفية التي سوف تستخدمها.

٧- مدى تباين أشكال أدوار المتعلم التي تنص عليها الأنشطة والتي يتوقع منه القيام بها ومدى مُلاءمتها للمحددات النمائية للمتعلم وتوافر الإمكانات المادية والوقت الكافي لأدائها، وكذلك مدى توافر الإشراف والمتابعة المناسبين لها.

٨- وضوح الصياغة اللغوية ومُلاءمتها للأنشطة بحيث تتضمن مُفردات ومُصطلحات ومفاهيم يمكن فهمها من قبل المتعلم، وتوجيهات، وتعليمات واضحة ومنظمة وغير متداخلة.

٩- درجة التشويق فيها وبعدها عن الرتابة والتكرار، ومدى إثارتها دافعية المتعلمين للتعلم الفعال.

١٠- الجمع بين الجانبين العملي والنظري.

١١- التنوع في المصادر والمراجع ومصادر التعلم التي تقوم عليها الأنشطة.

١٢- توافر المصادر المادية والبشرية الملائمة والفاعلة التي تضمن دعم تنفيذ النشاط بالواقع وتحقيق نواتج التعلم التي ينص عليها [٦-٨].

والجدير بالذكر أن عملية الحكم على مدى مُلاءمة الأنشطة وفقا للمعايير التي سبقت الإشارة إليها لا تتم باستخدام كل معيار على حدة بل يتم بمراعاة التداخلات والارتباطات فيما بينها.

وفي ضوء ما تقدم، يتضح لنا أن نوعية الأسئلة والأنشطة التي تتضمنها الكتب المدرسية تُشير بصورة واضحة إلى نوع ومستوى الأهداف المطلوب تحقيقها من دراسة الموضوعات المتضمنة فيها. لذا، فإن التعرف علي نوعية تلك الأسئلة والأنشطة يُساعد ولا شك على معرفة نواحي القوة والضعف في محتوى هذه الكتب من ناحية ومدى تحقق

الأهداف المتضمنة بها من ناحية أخرى .

وكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر من الكتب التي شملها التطوير مُؤخرا ، وتقرر استخدامها في التدريس بدءا من العام الدراسي ١٩٩٦م -١٩٩٧م . ومن مُنطلق أن كُل جديد لابد وأن يخضع لعمليات التقويم والتجريب والمتابعة ، خاصة أن كتب التربية الإسلامية للصفين الثاني والثالث الإعدادي لم تخضع لفترة تجريبية قبل تعميم تدريسها ،[١] تأتي هذه المحاولة من الباحثة للوقوف علي جوانب القوة ، والتعرف على نواحي الضعف - إن وجدت - في الأسئلة والأنشطة التي تعقب كل موضوع من الموضوعات المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية بدولة قطر . خاصة وأن مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية أكدت على أنه من أهم أهداف هذه المناهج في هذه المرحلة : «إحداث تغيير حقيقي في تفكير وسلوك ومهارات ومواقف ودوافع المتعلمين وتعميق صلتهم بكتاب الله تعالى وبسنة نبيه الكريم محمد . ومواقفه وجهاده في سبيل نشر الدين الإسلامي إضافة إلى تنمية الاتجاهات الخيرة لدى المتعلمين وتقويم أخلاقهم وسلوكهم» [٩ ، ص ص ٢٠-٢١] .

لذا ، فإنه من الضروري أن تُؤكد الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية تحقيق تلك الأهداف حتى تتحول من مجرد معارف ومعلومات دينية إلى سلوك يُمارس على أفضل وجه .

والدراسة الحالية تتناول عُنصرا هاما من عناصر المنهج بمجال التربية الإسلامية ، حيث تهتم بتحليل الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة ، بهدف التعرف على المستويات التعليمية التي صيغت فيها هذه الأسئلة وأنواعها ومدى ارتباطها بالأهداف التربوية ، وكذلك أنواع الأنشطة المتضمنة بهذه الكتب .

وبما أن هذا المجال لم يحظ بدراسة علمية ، تأمل الباحثة أن تتوصل إلى نتائج لها قيمتها العلمية والتطبيقية بما يُفيد في تحسين كُتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة

---

١ خضع كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي لفترة تجريبية استمرت عاما واحدا في عدد من صفوف الأول الإعدادي بالمدارس القطرية ، وتم تعميم الكتاب بدءا من العام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧م على جميع مدارس مدينة الدوحة وضواحيها ، بعد إجراء بعض التعديلات عليه في ضوء الملاحظة والتجريب والمتابعة .

قطر، خاصة أنها لم تخضع للتجريب قبل تعميم تدريسها كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

مشكلة الدراسة

تُحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية؟

٢- ما نوعيات الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية؟

٣- ما أنواع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية وما المجالات التي تُؤكد عليها؟

٤- ما مدى ارتباط الأسئلة والأنشطة بالأهداف الخاصة بموضوعات الوحدات الدراسية المتضمنة بكُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية؟

أهمية الدراسة

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- انطلاقا من مُسلمة مُؤداها أن كُل جديد ينبغي أن يخضع لعمليات تحليلية تقويمية، وبما أن كُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية من الكتب التي تقرر تدريسها مؤخرا، [٢] رأت الباحثة ضرورة إجراء دراسة تحليلية للأسئلة والأنشطة المتضمنة بهذه الكتب لتقديم أساس لمراجعتها وتطويرها عند الحاجة في ضوء ما تُسفر عنه نتائج الدراسة الحالية.

٢- التعرف على جوانب القوة وجوانب القصور في الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية مما يُساعد على تلافي جوانب القصور وتدعيم جوانب القوة في هذه الأسئلة والأنشطة.

٣- التعرف على مدى مُساهمة الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بوجه عام والأهداف

٢ تم تعميم دراسة كتب التربية الإسلامية المطورة على جميع صفوف المرحلة الإعدادية بدءا من العام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧م في المدارس القطرية.

الخاصة بالموضوعات المتضمنة بالكتب - موضع الدراسة - بوجه خاص.

٤- التعرف على الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية ومدى تنوعها والمستويات المعرفية التي تقيسها.

٥- تُسهم هذه الدراسة في التوصل لبعض التوجهات المستقبلية للاسترشاد بها في تطوير أساليب التقويم بمناهج التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

٦- تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول الأسئلة والأنشطة بكتب التربية الإسلامية بالدراسة والتحليل في صفوف ومراحل دراسية أخرى.

حدود الدراسة

تجرى الدراسة الحالية ضمن الحدود التالية:

١- دراسة وتحليل الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

٢- استخدام أسلوب تحليل المحتوى من أجل التعرف على أنواع ومستويات الأسئلة والأنشطة المتضمنة بهذه الكتب.

مصطلحات الدراسة

• كُتب التربية الإسلامية

يُقصد بها الكتب المدرسية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في مادة التربية الإسلامية والمقرر دراستها على طلبة المرحلة الإعدادية بمدارس دولة قطر وعددها ٦ كتب دراسية[٣] قُسمت في الصفوف كلها إلى وحدات مُترابطة بحيث تبرز التكامل المعرفي في صورة إجمالية شاملة، وقد صدرت هذه الوحدات بأهداف سلوكية إجرائية تُحدد ما الذي ينبغي اكتسابه منها بشكل مُحدد تماما بحيث يستطيع المعلم أن يُقوم مُكتسبات طلابه بنفسه ويحكم على نواتج التعلم، كما خُتم كل موضوع منها بتقويمات مُتنوعة مُتفاوتة تُمكن

٣ النظام المتبع حاليا في دولة قطر في مراحل التعليم العام هو نظام الفصول الدراسية وكتب التربية الإسلامية المطورة صُممت على جُزءين لكل صف دراسي، بحيث يُخصص الجزء الأول للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، ويخصص الجزء الثاني للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي.

الطالب نفسه، وأولياءه في المنزل، من تقويم مُكتسباته بأسلوب سهل يسير. ويتراوح عدد الموضوعات بكل وحدة من هذه الوحدات ما بين ١٠-١٤ موضوعا، علما بأن كل كتاب من هذه الكتب يشتمل على وحدتين دراستين فقط.

• الأسئلة

يقصد بالسؤال في الإطار التدريسي «كل عبارة تنطوي على مُطالبة المعلم لطلابه بإجابة ترتبط بهدف تعليمي مقرر» [١٠، ص ١٢٩]، ويُقصد بالأسئلة في الدراسة الحالية جميع الأسئلة الواردة في نهاية كل موضوع دراسي بكتب التربية الإسلامية المطورة، والتي لا توجد أجوبة لها ضمن هذه الكتب، ويطلب من الطلاب الإجابة عنها، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

• الأنشطة الختامية

عبارة عن أنشطة تُعطى للطالب بهدف تقويم مقدار ما اكتسبه من معارف ومهارات وعلاقات وتعميمات واستنتاجات بعد الانتهاء من تقديم موضوع دراسي محدد، والغاية منها التوصل إلى درجة إتقان الطالب ما تعلمه ومدى تحصيله فيه كما تُبين مقدرته على الابتكار والإبداع، ويُطلق على هذا النمط من الأنشطة «الأنشطة التقويمية» [٥، ص٣].

ويقصد بها في الدراسة الحالية مواقف تعليمية تتضح فيها إيجابية المتعلم من خلال أداءات مُحددة وتهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي إما أن تكون أنشطة صفية تتم داخل جدران الصف وأثناء عملية التدريس، أو لا صفية وتتم خارج جدران الصف. وهذه الأنشطة لها علاقة بموضوعات المنهج المقرر، أي أنشطة منهجية، وتشمل جميع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية، والتي وردت في نهاية كل موضوع دراسي بهذه الكتب، ويُطلب فيها من المتعلمين إنجاز عمل ما له علاقة بموضوعات المنهج المقرر، سواء داخل المدرسة أو خارجها.

الدراسات السابقة

حظيت «الأسئلة» في مجال التقويم بقسط كبير من اهتمام الباحثين سواء في الدراسات

العربية أو الأجنبية على حد سواء، ويلحظ المتتبع للأدبيات التربوية كثرة البحوث والدراسات وتنوعها في هذا الصدد فقد تناول كل من رينز Rains [١١]، وكوثر أبو حجارة [١٢]، وتيريل Terrel [١٣]، وبلاك Black [١٤]، ومنصور عبد المنعم [١٥]، وجوف Gofh [١٦]، وعبد الله إبراهيم [١٧]، وعادل لطيف [١٨]، وناصر الموسوي [١٩]، ومحسن عبد النبي [٢٠]، وفوزي إبراهيم [٢١]، وعبد الخالق خلف [٢٢]، ونصره باقر [٢٣] تقويم الأسئلة في مجال الامتحانات بمراحل التعليم المختلفة. وقد أكدت نتائج تلك الدراسات أن الأسئلة المستخدمة لا تقيس إلا المستويات المنخفضة من الأهداف المعرفية، وأن هناك علاقة موجبة بين الأسئلة التي تقيس المستويات العليا، وبين تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين.

أما في مجال الأسئلة التي يشيعُ استخدامها في أساليب التقويم فقد أجرى كل من: جول Gall [٢٤]، وكارول Carol [٢٥]، وتامر Tamir [٢٦]، وكواك Kwak [٢٧]، ووضحى السويدي[٢٨]، دراسات أسفرت نتائجها عن أن أسئلة المعلمين التحريرية والشفهية ركزت بالدرجة الأولى على المستويات المنخفضة من المعرفة وأهملت المستويات العليا فيها، مما أدى إلى عجز المتعلمين عن حل المشكلات الجديدة التي تطلبت منهم قُدرات عليا، وأن الطلاب الذين استخدموا أسئلة ذات مُستويات عليا تمكنوا من مهارات التفكير الناقد أكثر من أولئك الذين تعرضوا لأسئلة ذات مستويات منخفضة.

كما تناول عدد من الباحثين الأسئلة المتضمنة بالكتب المدرسية في صفوف ومراحل وتخصصات دراسية مُختلفة مثل دراسة كل من سعد يس [٢٩]، صبري الدمرداش [٣٠]، وفرانكلين Franklin [٣١]، ومحمد أبو العلا [٣٢]، وايناس عبد الحميد [٣٣] ولوجان Logan [٣٤]، ومحمود الدسوقي [٣٥]، وأحمد شلبي [٣٦]، وشكري والحمادي [٣٧]، وعايش زيتون [٣٨]، وفادية ديمتري وماجدة حبشي [٣٩]، ووضحى السويدي [٤٠]، وأحمد إبراهيم [٤١]، ومبارك الصلطي [٣]. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات وجود بعض نواحي القصور في الأسئلة، وبخاصة فيما يتعلق بعدم توافر الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة، وكذلك عدم ارتباطها بالأهداف التربوية، إضافة إلى عدم اهتمامها بإثارة المشكلات وتشجيع المتعلمين على البحث وجمع المعلومات، وعدم الإسهام في إكسابهم المعلومات بطريقة وظيفية تُشجعهم على استخدام طرق التفكير وأسلوب حل

المشكلات. كما اتضح من النتائج أيضا أن مُعظم الأسئلة المتضمنة بالكتب لا تُثير لدى المتعلمين حب الاستطلاع والاستكشاف.

أما دراسة كل من إمام حميدة [٤٢]، وجمال كرار [٤٣]، فقد جمعت بالدراسة والتحليل والتقويم بين الأسئلة والأنشطة المتضمنة بالكتب المدرسية وأسفرت نتائج دراستيهما في هذا المجال عن أن مُعظم الأسئلة والأنشطة المتضمنة بالكتب موضع الدراسة والتحليل لم تُوظف بالدرجة المطلوبة لتطبيق ما تمت دراسته نظريا. كما أن هناك تفاوتا من حيث تركيز كل من الأسئلة والأنشطة على مُستويات المعرفة من حيث تنوعها أو المجالات التي ركزت عليها.

وفي هذا الجانب أيضا أجرى كل من محمد البطش وهالة السواح [٥] دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين، وذلك من حيث توزيعها على المستويات المعرفية ومعايير الحكم على الأداء فيها وأنواعها وطبيعتها، والوقوف على آراء المعلمين والمعلمات الذين يقومون بالتدريس لهذه الصفوف حول مُلاءمة هذه الأنشطة للوظائف التي وضعت من أجلها، ومراعاتها الخصائص النمائية للمتعلم، ومدى تنميتها للممارسات والسلوكيات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها والتي تمثل نواتج لعملية التعليم والتعلم. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بمجال الأنشطة المتضمنة بكُتب التربية الإسلامية عن أن الأنشطة التقويمية المتضمنة بها ركزت على المستويات الأولى من المعرفة تذكر - فهم، وأن آلية التنفيذ الأكثر تكرارا في هذه الأنشطة هي الكتابة. أما فيما يتعلق بآراء أفراد عينة الدراسة من « مُعلمين ومعلمات» حول هذه الأنشطة، فقد أوضحت نتائج الدراسة أنهم في هذا الصدد يُوظفون الأنشطة التقويمية المتضمنة بالكتب بما يعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وفي ضوء ما تقدم من دراسات نلحظ أنها على كثرتها وتنوعها في مجال تقويم وتحليل الأسئلة والأنشطة بمُختلف التخصصات العلمية، نُدرة البحوث والدراسات المتعلقة بمجال مناهج التربية الإسلامية، خاصة في المرحلة الإعدادية، إذ لم تتطرق إليه أية دراسة من الدراسات السابقة مما يبْرز أهمية الدراسة الحالية وكونها من أوائل الدراسات العلمية في هذا المجال.

والباحثة - ولا شك - أفادت مما تقدم من دراسات في تنظيم الإطار النظري للدراسة

الحالية، وكذلك في تفسير نتائجها وتأمل أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية لأدبيات التربية الإسلامية. وأن يفيد منها كل من له صلة بمناهج التربية الإسلامية من مُؤلفين ومُوجهين وأولياء أمور وطلبة وقائمين على العملية التعليمية بوجه عام.

أدبيات الدراسة

الأنماط المختلفة لأنشطة التقويم

عَرّف التقويم في الآونة الأخيرة تطورات ملحوظة بحيث أصبح اليوم لا يقتصر على قياس المحتوى التعليمي فقط، وإنما يجب أن يستند إلى معرفة الأهداف كخطوة أولى أساسية بعد تحديدها وصياغتها ثم اختيار وتحديد المواقف التي تتيح للمتعلمين التعبير عن أنواع السلوك التي تتضمنها الأهداف التعليمية وبالتالي انتقاء وسائل التقويم ووضعها لمعرفة إلى أي حد تُسهم هذه الوسائل في خدمة أغراض التقويم المرغوب فيها [٢٦، ص٣٠].

ولا شك أن قياس مخرجات عملية التعليم والتعلم ليست بالأمر السهل، وقد يكون منشأ ذلك هو أن أغراض التعلم كما تعكسها الأهداف غالبا ما تكون غير واضحة، ومن ثم فإنها تُزود واضع المنهج بمؤشر ضعيف حول عملية قياس مخرجات التعليم والتعلم، خاصة تلك التي تقع ضمن المجال الوجداني أو تلك التي تُمثل مستويات عليا من الجانب المعرفي [٤٥؛ ٤٦].

ولقد تعددت أنماط الأنشطة التقويمية التي تُستخدم في المواقف التدريسية والتعليمية، وذلك لتعدد مُخرجات هذه المواقف وتباين المجموعات التي صُممت لها لتستخدمها وفقا لقدراتها، وكذلك لاختلاف محتوى المواد التي صممت هذه الأنشطة التقويمية لقياسها من حيث طبيعة الأهداف والمهارات التي تعمل على تنميتها لدى المتعلم، ومن حيث اختلاف إمكانات وقدرات مُعدي الأنشطة أو بُناتها.

وعلى هذا يمكن القول إن الأنشطة التقويمية تأخذ الأنماط التالية:

١ - *الأنشطة التقويمية القائمة على استخدام الورقة والقلم*: وتُعد هذه الأنشطة التقويمية الأكثر استخداما وشيوعا في المواقف التعليمية والتدريسية والكتب المدرسية وهي على صورتين: الأولى تتطلب من المتعلم أن ينتج إجابته بنفسه، في حين أن الثانية تتطلب منه أن يختار إجابته من بين عدة إجابات بديلة من وضع مُصمم الاختبار ووفقا لهاتين

الصورتين، تُعد الأسئلة المقالية أو الإنشائية بنمطيها المحدد، وغير المحدد مثالا على الصورة الأولى، في حين تُعد الأسئلة الموضوعية بأنماطها المختلفة مثالا على النمط الثاني، وهذا النمط من الأنشطة التقويمية يُستخدم بشكل عام من أجل معرفة إتقان المتعلم لحقائق ومفاهيم مادة معينة وتصميماتها [٤٥].

٢ - *الأنشطة التقويمية القائمة على الملاحظة*: ويستخدم هذا النمط من الأنشطة التقويمية لمعرفة قدرة المتعلمين على تطبيق مفاهيم ومصطلحات وتعميمات مادة معينة في مواقف واقعية، حيث توكل مهمة الوصول إلى ذلك إلى المعلمين من خلال مُلاحظتهم للمتعلمين في أثناء قيامهم بمهمات مُعينة تأخذ حيزا، إما داخل الصف أو خارجه، كجزء من النشاطات التطورية التي تتم خلال عملية التدريس أو أنها تقدم لهم بعد الانتهاء من عملية التدريس كجزء من المهمات الصفية، لكن المشكلة الرئيسية في هذا النمط من الأنشطة التقويمية يكمن في أن فاعليته تعتمد على مدى الوضوح في صياغة الأهداف بحيث تُحدد السلوكيات التي يجب مُلاحظتها لتكون مُؤشرا على تحقيق المتعلم الهدف أو إتقانه المهارة، ومدى موضوعية الشخص الذي يُجري الملاحظة ودقته وقدرته على عزل تحيزاته الذاتية، علما بأنها مُكلفة من الناحية المادية، ويحتاج تنفيذها إلى مُتطلبات مثل: الوقت ووجود مجموعات صغيرة من الطلبة في الصف [٤، ص٦].

٣ - *التقويم الذاتي*: جاءت فكرة هذا النمط من الأنشطة التقويمية انطلاقا من أن التعلم عملية ذاتية ويصعب على المعلم أحيانا أن يعرف بدقة ما إذا كان جميع طلابه قد تعلموا، لذا فإن إتاحة الفرصة من قبل المعلم للطلبة لتقويم أنفسهم عن طريق تكليف كُل منهم بأن يعمل على الاحتفاظ بسجل يومي لديه يضع فيه ما تعلمه، وما المشكلات التي واجهته؟ وما الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الشرح والتوضيح والتي يتوجب عليه أن يعود لها مرة أخرى مع المعلم، إما في الصف أو خارجه. وعند نهاية الوحدة الدراسية يطلب المعلم من كل طالب أن يزوده كتابيا بفقرتين أو ثلاث فقرات عما دونه في سجله، يلي ذلك مناقشة يدور خلالها تعليق المعلم على التقويم الذاتي الذي قدمه الطالب، وتقويم المعلم للسير الأكاديمي له حيث يُعد استخدام هذا النمط من التقويم سمة هامة في التعليم، ذلك لأنها تساعد المتعلمين على تطوير مهارات تحليل الذات التي تُعد أساسية لتوضيح مفهوم الذات [٧؛ ٤٥].

٤-*المشاريع:* في كثير من الأحيان قد لا يصل تعلم بعض الموضوعات أو الوحدات الدراسية إلى ذروته إلا بعد قيام المتعلم ببعض المشاريع التطبيقية لما تتضمنه تلك الموضوعات من مفاهيم ومصطلحات وتعميمات. وفي الحقيقة إن هذا النمط «المشاريع» من أنماط الأنشطة التقويمية التي تأخذ صورا مختلفة، منها على سبيل المثال كتابة موضوع معين لبعض الشخصيات، أو إجراء بحث معين لأحد الموضوعات المتضمنة بالمنهج، أو وضع مُخطط معين أو بناء نموذج أو مُجسم لأحد الموضوعات المتضمنة بالمنهج... إلخ. وقد تكون فردية أو جمعية، حيث يتم في الشكل الأخير إعطاء كل طالب مهمة خاصة يُطلب إليه القيام بها بمفرده. وفي هذا النمط من الأنشطة يتوقع أن يقوم المتعلم بتطبيق ما تعلمه من مفاهيم في إجراء المشروع، ومن ثم يعمل المعلم بعد ذلك على تحليل المشروع بصورته النهائية ليُقرر فيما إذا قد تم تطبيق المفاهيم بدقة أم لا. ولعل هذا النمط من الأنشطة التقويمية يُستخدم بشكل مُتكرر من أجل التأكد من تحقيق الأهداف التي تقع في المستويات العليا من هرم الأهداف العقلية مثل: «التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم،» كما أنه يُعزز مهارات التعلم الذاتي والعمل الجمعي[٧؛ ٤٥].

٥- *الأنشطة الأدائية:* قد تنص الأهداف التعليمية على ضرورة قيام المتعلم بعرض ما تم تعلمه بغير الورقة والقلم، وفي هذه الحالة لابد أن يلجأ المعلم إلى إعطاء المتعلم بعض الأنشطة الأدائية التي يكون الاهتمام بها منصبا على ممارسة المتعلم مهارات معينة أكثر من معرفتها أو مجرد تمييزها. والأنشطة التقويمية الأدائية تتكون من ثلاثة أشكال، وتتمثل في الطلب من المتعلم تعريف المهارات اللازمة للقيام بتنفيذ عمل ما أو أن يُقلد سلوكا أو مهارة أو نموذجا مُعطى له، أو أن يقوم بإنتاج نتاج مُعين، وغالبا ما يستخدم هذا النمط من الأنشطة في حالة التأكد من اكتساب المتعلم بعض المهارات النفسحركية التي تعلمها من خلال منهج ما [٧].

٦- *الأنشطة التقويمية الشفوية:* ويتطلب هذا النمط من الأنشطة وجود شخصين: مُعلم ومُتعلم، فالأول يسأل، والثاني يُجيب، والمعلم هو الذي يُقرر الحد الذي سوف يذهب إليه في طرح الأسئلة، وبعدها يعمل المعلم على إصدار حكم على نوعية الاستجابات وقيمتها ليقرر المعلم بعد ذلك الدرجة التي يستحقها المتعلم. ويُعد هذا النمط من الأنشطة التقويمية مُلائما للكشف عن الأنشطة الكتابية، كما أنها تُعطي المعلم مرونة

الذهاب إلى الحد الذي يشاء حتى يُكون رأيا، أو حكما ما عن المتعلم، لكنها تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، وقد يكون من الصعب إجراؤها داخل الصف وفي ظل وجود عدد كبير من المتعلمين.

ويتضح من خلال العرض السابق للأنماط المختلفة لأنشطة التقويم، تباينها من حيث الشكل، وطريقة الإجراء والأهداف والمهارات التي يُمكن أن تُستخدم لقياسها ومدى مُلاءمتها للمستويات الصفية المختلفة.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يُمثل استقصاء ينصّب على ظاهرة من الظواهر التعليمية كماهي قائمة فعلا بقصد تشخيصها وكشف جوانبها عن طريق رصد مُعدل تكراراتها ومواطن التركيز عليها [٤٧، ص٧٤]. كما تستخدم الباحثة أسلوب تحليل المحتوى بهدف التعرف على المستويات التي تقيسها الأسئلة، والجوانب التي ترُكز عليها الأنشطة التقويمية المتضمنة بُكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استمارات خُصصت إحداها لحصر الوحدات التدريسية المتضمنة بكُتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية وما تتضمنه الموضوعات من محتوى فرعي لها، والأهداف والأسئلة والأنشطة المصاحبة لهذه الموضوعات. كما خُصصت استمارة أخرى لتصنيف الأسئلة حسب المستويات التي تقيسها، وكذلك من حيث تنوعها «مقالية - موضوعية،» كما تم حصر الأنشطة المتضمنة بهذه الكتب وصُنفت حسب المجالات التي تندرج تحتها في استمارة خاصة بها أيضا.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة جميع الأسئلة والأنشطة التي تضمنتها كُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية وعددها ٦ كتب، وقد بلغ العدد الكلي لهذه الأسئلة والأنشطة ١٣٥٤، منها ٤٨١ سؤالا، و٢٥ نشاطا خاصة بالصف الأول الإعدادي و٤١٢ سؤالا

و٥٠ نشاطا خاصة بالصف الثاني الإعدادي، و٣٣١ سؤالا، و٥٥ نشاطا خاصة بالصف الثالث الإعدادي، ويُوضح جدول رقم ١ نتائج تحليل المحتوى لهذه الكتب.

جدول رقم ١. الوحدات الدراسية والمحتوى الفرعي، والأهداف، والأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية. *

الكتاب / الصف	الوحدات الدراسية المقررة	المحتوى الفرعي للوحدات الدراسية	الأهداف الخاصة بالوحدات الدراسية	الأسئلة المتضمنة		الأنشطة	المجموع
				مقالي	موضوعي		
الأول الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	٤٨	٢١٤	٢٣٩	٢٤٢	٢٥	٥٠٦
الثاني الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	٤٦	١٩٧	٢٣١	١٨١	٥٠	٤٦٢
الثالث الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	٤٢	١٨٤	٢١٣	١١٨	٥٥	٣٨٦
المجموع	١٢	١٣٦	٥٨٥	٦٨٣	٥٤١	١٣٠	١٣٥٤

* لمزيد من التوضيح انظر في هذا الصدد ملاحق ١ ، ٢ ، ٣.

إجراءات الدراسة

(أ) التحليل

سارت عملية التحليل وفقا للخطوات التالية:

- حصر جميع الأسئلة والأنشطة التي وردت في نهاية كل موضوع من الموضوعات المتضمنة بكتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية.
- قراءة كُل سؤال من الأسئلة التي تضمنها التقويم قراءة متأنية فاحصة ودقيقة للوقوف على مُكوناته ومُعطياته وتحديد المطلوب من خلاله بهدف تحديد المستوى الذي يقيسه «تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم.»
- تحديد نوع السؤال «مقالي، موضوعي.»
- تحديد الأنشطة المتضمنة بالتقويم الختامي لكل موضوع من الموضوعات التي تضمنها

كل كتاب والتعرف على الجوانب التي تُؤكد عليها هذه الأنشطة.

(ب) صدق التحليل

للتحقق من صدق التحليل، تم عرض كل من استمارات التحليل والجوانب التي حُددت للتحليل في ضوئها، على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس للتأكد من مُناسبتها لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها. وقد أشارت نتائج هذه الخطوة إلى أن كُلاً من الاستمارات وجوانب التحليل تُوفر درجة جيدة من الصدق عند تحليل الأسئلة والأنشطة.

(جـ) ثبات التحليل

بالنسبة لثبات التحليل تأكدت الباحثة من ذلك عن طريق قيامها بإعادة تحليل جميع الأسئلة والأنشطة مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، وتم حساب مُعامل الثبات بين كلا التحليلين الأول، والثاني، وتوصلت الباحثة إلي نسبة اتفاق عالية بلغت (٩٨٪) مما يجعل الباحثة مُطمئنة إلى نتيجة التحليل وسلامته.[٤]

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتم عرض النتائج ومناقشتها وفقا لاهتمامات الدراسة الحالية على النحو التالي:

أ - فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: «ما المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية»؟

تم تحليل جميع الأسئلة التي تضمنتها الكُتب للتعرف على المستويات التي تقيسها، كما تم حساب النسبة المئوية لكل مُستوى من المستويات المعرفية تبعا لتصنيف «بلوم»[٥] (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، وجدول رقم ٢ يُوضح النسبة المئوية لكل مُستوى من المستويات المعرفية التي تقيسها الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحليل.

---

٤ نتائج تفريغ تحليل التربية الإسلامية المطورة بالمرحلة الإعدادية بدولة قطر.

٥ يرجع اختيار الباحثة لهذا التصنيف باعتباره من التصنيفات المفيدة في التعرف على الأهداف التعليمية وتحديدها، ولكونه التصنيف السائد والأكثر تأثيرا في مجال الأهداف التعليمية.

جدول رقم ٢. النسبة المئوية للمستويات المعرفية بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية.

الكتاب والصف	عدد الأسئلة	المستويات المعرفية											
		تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
الأول الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤٨١	٦٦	١٤,٠	٣٥٠	٧٣,٠	٢٢	٤,٥	١٢	٢,٥	١١	٢,٠	٢٠	٤,٠
الثاني الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤١٢	٤٧	١١,٠	٣٠٤	٧٤,٠	٢٥	٦,٠	١٠	٢,٤	٨	١,٩	١٨	٤,٣
الثالث الإعدادي جـ١ + جـ٢	٣٣١	٥٠	١٥,٠	٢١٦	٦٥,٠	٢٥	٧,٥	١٠	٣,٠	١٠	٣,٠	٢٠	٦,٠
المجموع	١٢٢٤	١٦٣	١٣,٣	٨٧٠	٧١,٠	٧٢	٦,٠	٣٢	٢,٦	٢٩	٢,٤	٥٨	٤,٧

وبمناقشة النتائج في جدول رقم ٢ يتضح ما يلي :

– أن الاهتمام الأكبر لأسئلة كُتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية تركز على مستوى «الفهم ، » وهذا المستوى من الأسئلة يقيس القدرة على الشرح والتصنيف وعمليات التفسير وإعطاء الأمثلة ، ونجد أن هذا المستوى يأتي في «الترتيب الأول» ويُشكل ما نسبته ٧٣٪ من أسئلة كتاب الصف الأول الإعدادي بجزأيه الأول والثاني ، و٧٤٪ من أسئلة كتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه الأول والثاني ، و٦٥٪ من أسئلة كتاب الصف الثالث الإعدادي بجزأيه الأول والثاني أيضا . في حين نجد أن الأسئلة في مستوى «التذكر» تأتي في «الترتيب الثاني» بكُتب التربية الإسلامية في صفوف المرحلة الإعدادية ، وهذا المستوى من الأسئلة « يقيس القدرة على تذكر المعلومات والمعارف ، كما يشمل معرفة الحقائق والمصطلحات والمبادىء في مستوى التذكر أو الاستدعاء . » وقد بلغت أسئلة هذا المستوى في كتاب الصف الثالث الإعدادي بجزأيه أيضا ١٥٪ ، يليه كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بجزأيه ١٤٪ ، ثم كتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه ١١٪ .

– كما يأتي مستوى «التطبيق» في «الترتيب الثالث» من حيث اهتمام أسئلة كُتب التربية الإسلامية بهذا الجانب الذي «يهتم بقياس القدرة على استخدام الصيغة المجردة في مواقف عملية أو محسوسة مثل تطبيق مفهوم أو حكم أو قاعدة أو نظرية في موقف مُحدد . » ويشكل هذا المستوى في أسئلة كتب التربية الإسلامية ما نسبته ٥ , ٧٪ في كتاب الصف الثالث الإعدادي بُجزأيه ، و٦٪ في كتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه ، و٥ , ٤٪ في كتاب الصف الأول الإعدادي بجزأيه أيضا . ونلحظ أن هذه نسب متواضعة لهذا المستوى في أسئلة كُتب التربية الإسلامية والتي يفترض أن تُخصص لهذا المستوى نصيبا أكبر مما هو عليه في الكتب الحالية ، خاصة وأن أغلب موضوعات التهذيب والعبادات والمعاملات تتطلب الجوانب التطبيقية التي من خلالها يستطيع المعلم أن يُلاحظ مدى تحقق الأهداف وانعكاسها في سلوك المتعلمين ، ومدى تحول المعارف الدينية إلى سلوك ديني يُمارس ويُقوم من خلال المواقف الوظيفية التي تُمارس داخل المدرسة وخارجها .

– كما يُلاحظ أن الأسئلة التي تقيس المستويات العليا من «تحليل وتركيب وتقويم» لم تلق الاهتمام الكافي بأسئلة كتب التربية الإسلامية المطورة ، حيث نجد أن مستوى « التقويم»

الذي «يقيس القدرة على إصدار أحكام نقدية في ضوء معايير معينة ، » يشكل ما نسبته ٦٪ من أسئلة كتاب التربية الإسلامية بجزأيه في الصف الثالث الإعدادي ، و٣ , ٤٪ من أسئلة كتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه ، و٤٪ من أسئلة كتاب الصف الأول الإعدادي بجزأيه أيضا . في حين نجد أن مستوى «التحليل» الذي «يقيس القدرة على تجزئة مادة أو موضوع إلى مكوناته أو عناصره بحيث تتضح العلاقة البنائية بين المكونات ، » تشكل الأسئلة في هذا المستوى ٣٪ في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي بجزأيه ، و٥ , ٢٪ في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بجزأيه أيضا ، و٤ , ٢٪ ضمن كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الإعدادي بجزأيه . أما مستوى «التركيب» الذي «يقيس قدرة المتعلم على تأليف عناصر أو جزئيات في كليات ، أي وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد سواء أكان خطة أم منظومة علاقات . » فإن أسئلة كُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية لم تول هذا المستوى اهتماما كبيرا ، حيث نجد أن ما نسبته ٣٪ من أسئلة هذا المستوى في كتاب الصَف الثالث الإعدادي بجزأيه ، ثم ٢٪ في كتاب الصف الأول الإعدادي بجزأيه ، وأخيرا ٩ , ١٪ بكتاب الصف الثاني الإعدادي بجزأيه أيضًا .

- في ضوء ما تقدم من نتائج نلحظ أن كُتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية ركزت اهتماما كبيرا على الأسئلة في مستوى « الفهم» يليه مستوى «التذكر» ثم مستوى «التطبيق . » ومعنى ذلك أن اهتمام أسئلة الكتب في هذه المرحلة كان عاليا بالمستويات المعرفية الثلاثة الدُنيا «تذكر - فهم - تطبيق» في حين تأتي المستويات الثلاثة العُليا «تحليل - تركيب - تقويم» بنسب مُتدنية مما يشُير إلى عدم توازن في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية الستة . ولا شك أن أسئلة المستويات الدُنيا تُعد مُنطلقا للسير في مستويات من التفكير أرقى وأعلى ليصل المتعلم إلى استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا بهدف الارتقاء بمستوى تفكيره إلى مستويات أعلى من «التذكر والفهم والتطبيق» ليُمارس التفكير التحليلي والتركيبي والتقويمي [١٠ ، ص١٣٠] . لذا فلابد أن تتضمن الكتب قدرا من الأسئلة في المستويات المعرفية العليا ، خاصة أن هذه المستويات تتطلب تدريبا وخبرة موجهة كي يتمكن الطالب من تطوير قُدراته فيها . وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن تعلم وتنمية مهارات التفكير تتطلب تعليما مقصودا للمهارات الفكرية المطلوبة [٤٨ ، ص٢١] . وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات التي سبقت الإشارة إليها ، مثل دراسة كل من :

كارول Carol [٢٦]، وتامر Tamir [٢٥]، وكواك Kwak [٢٧]، ووضحى السويدي [٤٠]، وجمال كرار [٤٣]، وأحمد إبراهيم [٤١]، والتي أوضحت نتائجها أن أسئلة الكتب- موضع التحليل - في دراساتهم ركزت بالدرجة الأولى على المستويات المعرفية في مجالات: التذكر- الفهم- التطبيق.

وعلى ضوء تلك النتائج يمكن القول بأن هناك عدم توازن في أسئلة كُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية للمستويات المعرفية بكافة مجالاتها، مما يتطلب زيادة تركيز الاهتمام على المستويات المعرفية العليا للارتقاء بمستوى تفكير المتعلم بما يُعينه على القدرة على التحليل والتقويم.

ب - أما فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على «ما نوعيات الأسئلة المُتضمنة بكُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية»؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف الأسئلة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية من حيث كونها أسئلة «مقالية، أو أسئلة موضوعية،» وحُسبت النسب المئوية لكل نوع منها، ويوضح جدول رقم ٣ نتائج التحليل في هذا المجال.

جدول رقم ٣. مدى التنوع بأسئلة كتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية «مقالية - موضوعية.»

الكتاب / الصف	عدد الأسئلة	الأسئلة المقالية		الأسئلة الموضوعية	
		العدد	٪	العدد	٪
كتاب الصف الأول الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤٨١	٢٣٩	٤٩,٧	٢٤٢	٥٠,٣
كتاب الصف الثاني الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤١٢	٢٣١	٥٦,٠	١٨١	٤٤,٠
كتاب الصف الثالث الإعدادي جـ١ + جـ٢	٣٣١	٢١٣	٦٤,٠	١١٨	٣٦,٠

يُلاحظ من جدول رقم ٣ أن كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية تضمنت عددا كبيرا من الأسئلة بنوعيها «المقالية والموضوعية.» ويقصد بالأسئلة المقالية «تلك التي يمتلك الطالب فيها حرية الإجابة بدءا وانتهاءً، فهو الذي ينتج الإجابة بنفسه، سواء من حيث محتواها أم طريقة عرضها، ويدخل في هذا الإطار الأسئلة

المفتوحة والأسئلة القصيرة. ومن مميزات هذه الأسئلة قُدرتها على قياس المستويات العليا من التفكير «التحليل والتركيب والتقويم» واكتشاف مدى قدرة الطالب على الصياغة والترتيب المنطقي في عرض الأفكار وسهولة وضعها وتطبيقها وقلة التكلفة فيها، ويُعاب عليها ذاتية التصحيح أحيانا.»

أما الأسئلة الموضوعية فهي« تلك التي تُتبع في إعدادها خطوات إجرائية مُعينة في ضوء التحليل الدقيق لمحتوى المادة العلمية المقررة، وكذلك اتفاق إجراءات تطبيقها وتصحيحها مما يضمن موضوعية التصحيح. ومن مُميزاتها الموضوعية والشمول والصدق والثبات وسهولة الإجراء والتصحيح والاقتصاد في الجهد عند التصحيح وإن كان يُعاب عليها عجزها أحيانا عن قياس المستويات العليا في التفكير والطلاقة اللفظية واقتصارها في مُعظم الأحيان على قياس جوانب التحصيل، وصعوبة إعدادها واحتياجها إلى وقت وجهد كبيرين »[١٠، ص ١٣١].

وبمناقشة النتائج في جدول رقم ٣ يتضح ما يلي : تقارب نسبة الأسئلة «المقالية» إلى الأسئلة «الموضوعية» في كتاب التربية الإسلامية بُجزأيه للصف الأول الإعدادي، حيث بلغت نسبة الأسئلة الموضوعية ٥٠,٣٪، بينما بلغت نسبة الأسئلة المقالية ٤٩,٧٪، مما يدل على وجود توازن جيد في توزيع الأسئلة بأنواعها المختلفة في كتاب التربية الإسلامية بالصف الأول الإعدادي، بينما نجد أن نسبة الأسئلة «المقالية» في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الإعدادي ٥٦٪، ٤٤٪ بالنسبة للأسئلة «الموضوعية،» وهي نسب مُتقاربة إلى حد ما، وتدلان على التوازن المطلوب بين نوعي الأسئلة «المقالية والموضوعية.» ففي ضوء ما سبقت الإشارة إليه من مميزات لكُل من هذه الأسئلة «المقالية والموضوعية» تتاح الفرصة للطالب للإفادة من هذه المميزات لتنمية قُدراته. ففي مجال الأسئلة الموضوعية على سبيل المثال تتاح له الفرصة للاختيار والمزاوجة والموازنة والإكمال إلى غير ذلك من المهارات التي يُمكن أن تُنمي من خلال الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة «الموضوعية.»

كما نلحظ من جدول رقم ٣ أن نسبة الأسئلة المقالية المتضمنة بكتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي تُشكل ٦٤٪، في حين نجد أن الأسئلة الموضوعية تُشكل نسبة ٣٦٪، مما يعني أن كتاب التربية الإسلامية في الصف الثالث الإعدادي يُعطي اهتماما أكبر للأسئلة المقالية.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن الأسئلة الموضوعية في كتب التربية الإسلامية

المطورة للمرحلة الإعدادية شملت الأنواع المختلفة من « أسئلة التكملة ، والصواب والخطأ ، والاختيار من مُتعدد ، والمزاوجة» بنسب متوازية ومعقولة ، وهي في تنوعها هذا تُتيح الفرصة للمتعلمين للتدريب على أكبر قدر ممكن من الأسئلة بمختلف أنواعها .

جـ - أما فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث لهذه الدراسة الذي ينص على : «ما أنواع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية»؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حصر الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية ، وصُنفت حسب المجالات المتضمنة بها ، كما حُسبت التكرارات والنسبة المئوية لهذه الأنشطة ، وجدول رقم ٤ يوضح نتائج التحليل في هذا المجال .

جدول رقم ٤ . النسبة المئوية لأنواع الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية.

م	أنواع الأنشطة	الصف الأول الإعدادي		الصف الثاني الإعدادي		الصف الثالث الإعدادي	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١	زيارات لمكتبة المدرسة للاطلاع على الكتب والمراجع المتعلقة ببعض الموضوعات المقررة في المنهج .	٨	٣٢,٠	١٢	٢٤,٠	١٢	٢٢,٠
٢	كتابة بحوث وتقارير حول بعض الموضوعات والشخصيات الإسلامية المتضمنة بالمنهج .	٥	٢٠,٠	١٠	٢٠,٠	١٢	٢٢,٠
٣	التوجيه نحو استخدام أمهات الكتب في تفاسير القرآن الكريم ، والسيرة النبوية ، والشخصيات الإسلامية ، وبعض المعاجم من داخل وخارج المدرسة .	٢	٨,٠	٣	٦,٠	٥	٥,٠
٤	تسجيل السور والآيات القرآنية المقررة «تلاوة وحفظا» على أشرطة خاصة بالطالب .	٣	١٢,٠	٥	١٠,٠	٥	٩,٠
٥	استخراج أحكام التجويد المتضمنة بالسور والآيات القرآنية المقررة ضمن المنهج وتحديد مواضعها من الآيات القرآنية وتدوينها في كراسة النشاط الخاصة بالطالب .	٢	٨,٠	٥	١٠,٠	٦	١١,٠

تابع جدول رقم ٤.

م	أنواع الأنشطة	الصف الأول الإعدادي		الصف الثاني الإعدادي		الصف الثالث الإعدادي	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٦	التوجيه لتقويم ذاتي من قبل الطالب فيما يتعلق بأدائه حفظا ولتلاوة السور والآيات القرآنية المقررة ضمن المنهج.	–	–	٥	١٠,٠	٥	٩,٠
٧	تسجيل بعض الأحاديث النبوية الشريفة بعد إجادة حفظها على أشرطة خاصة بالطالب.	١	٤,٠	٣	٦,٠	٣	٥,٥
٨	كتابة بعض الأدعية بعد إجادة حفظها في كراسة النشاط.	–	–	١	٢ر٠	٣	٥,٥
٩	عمل نماذج ومُجسمات وخرائط لبعض الموضوعات ضمن المنهج مثل مواقع الغزوات، أماكن أداء مناسك الحج... إلخ.	٢	٨,٠	٢	٤,٠	٤	٧,٠
١٠	جمع صور مُتعلقة ببعض الموضوعات المقررة مثل الأموال التي تجب فيها الزكاه، الأطعمة، الأشربة، الأواني... إلخ.	٢	٨,٠	٤	٨,٠	–	–
المجموع		٢٥	١٠٠٪	٥٠	١٠٠٪	٥٥	١٠٠٪

وبمناقشة النتائج في جدول رقم ٤ يتضح ما يلي: أن كُتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية اشتملت على أنواع عدة من الأنشطة، وتفاوتت النسب المئوية لهذه الأنشطة بين كتب المرحلة، فنجد أن كتاب التربية الإسلامية في الصف الأول الإعدادي اشتمل على ٢٥ نشاطا، في حين اشتمل كتاب الصف الثاني الإعدادي على ٥٠ نشاطا؛ أما كتاب الصف الثالث الإعدادي فاشتمل على ٥٥ نشاطا.

ويبرز دور المكتبة المدرسية واضحا جليا في توجيه الطلاب نحو استخدامها في كتاب الصف الأول الإعدادي بنسبة ٣٢٪، بينما نجد هذا النشاط بنسبة ٢٤٪ في كتاب الصف الثاني الإعدادي، وبنسبة ٢٢٪ في كتاب الصف الثالث الإعدادي. وجميل أن تتضمن كُتب التربية الإسلامية المطورة من ضمن الأنشطة التي تُؤكد عليها «حث الطلاب على

القيام بزيارات لمكتبة المدرسة للاطلاع على الكتب والمراجع العلمية المتعلقة ببعض الموضوعات المقررة عليهم، » وذلك لما للمكتبة من دور أساسي في الإعداد الثقافي، إضافة إلى كونها وسيلة للارتقاء بالمستوى الفكري للمتعلمين من خلال ما توفره من معلومات تُسهل عليهم القيام بالأنشطة الصفية، واللاصفية المنهجية، واللامنهجية المختلفة، مما يكون له أكبر الأثر في إطلاق طاقاتهم بما يتناسب مع قُدراتهم واهتماماتهم. أضف إلى ذلك أن المكتبة المدرسية تعمل على غرس القيم الروحية، والوطنية، والإنسانية الأصيلة وتعمل على تنميتها وتطويرها لدى المتعلمين كالشعور بالمسؤولية والتعاون والعمل الجماعي، والإيثار والوفاء والالتزام، والنظافة والترتيب وطرق التعامل مع الآخرين، مما يُؤدي إلى إكسابهم قيما وعادات جديدة ومفيدة [٤٩، ص٧].

كما تأتي «كتابة البحوث والتقارير حول بعض الموضوعات والشخصيات الإسلامية المتضمنة بالمنهج» في «الترتيب الثاني» بنسب هي على التوالي في كتاب الصف الثالث الإعدادي ٢٢٪ و٢٠٪ لكل من كتابي الصف الأول والثاني الإعداديين. ويرتبط هذا النشاط بالنشاط الأول «زيارة المكتبة، » وجميل أن يوجه الطالب في هذه المرحلة للتدريب على كتابة البحوث والتقارير حول بعض الشخصيات الإسلامية الخاصة بالصحابة رضي اللّه عنهم وبأمُهات المؤمنين حتى يتزود الطالب من خلالها بالمعرفة التي تُعينه على الاقتداء بهم وهو في هذه المرحلة العمرية الهامة من مراحل حياته. ويدخل هذا النشاط ضمن النمط الخاص «بالمشاريع» في أنماط الأنشطة التقويمية والتي تُستخدم من أجل التأكد من تحقيق الأهداف في المستويات العليا ويبرز في هذا النشاط مُستوى «التركيب. »

كما يوجه النشاط بكتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية الطلبة إلى «استخدام أمهات الكتب سواء في مجال تفسير القرآن الكريم أو في مجال السيرة النبوية العطرة أو في مجال الشخصيات الإسلامية أو في مجال استخدام بعض المعاجم سواء داخل مكتبة المدرسة أو خارجها بنسب هي على التوالي (٩٪) كتاب الصف الثالث الإعدادي، (٨٪) كتاب الصف الأول إعدادي، (٦٪) كتاب الصف الثاني الإعدادي. وترى الباحثة أن في هذا النشاط فائدة جدّ عظيمة بالنسبة للمتعلمين من مُنطلق أن التعرف على أمهات الكتب في هذه المرحلة من مراحل التعليم يُساعد في تنمية قدرات المتعلمين على التعامل مع هذه الكتب العظيمة وينمي لديهم مهارات البحث العلمي مُبكرا.

كما نلحظ من جدول رقـم ٤ أن تسجيل السور والآيات القرآنية المقررة « تلاوة وحفظا» على أشرطة خاصة بالطلاب من الأنشطة التي توجه الكتب إليها بنسب على التوالي : (١٢٪) كتاب الصف الأول الإعدادي ، و(١٠٪) كتاب الصف الثاني الإعدادي ، و(٩٪) كتاب الصف الثالث الإعدادي . وترى الباحثة أن تعويد الطالب على تسجيل السور والآيات القرآنية المقرره «تلاوة أو حفظا» على أشرطة خاصة به أمر يجعل الطالب يتدرب على إجادة تلاوة القرآن الكريم وأحكامه من خلال السور والآيات القرآنية المقررة عليه ضمن المنهج وفي هذا التشجيع حافز له على المراجعة لدروسه أولا بأول خاصة لو باشر المعلم بنفسه مُتابعة الطلبة في تأدية المطلوب منهم في هذه الأنشطة .

وتؤكد الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية على توجيه المتعلمين على «استخراج أحكام التجويد المتضمنة بالسور والآيات القرآنية المقررة ضمن المنهج مع تحديد مواضعها وتدوين هذه الأحكام في كراسة النشاط الخاصة بهم «بنسب هي على التوالي : (١١٪) كتاب الصف الثالث إعدادي ، و(١٠٪) كتاب الصف الثاني الإعدادي ، و(٨٪) كتاب الصف الأول الإعدادي . ولا شك أن تعويد الطالب والتأكيد عليه من خلال هذا النشاط يُؤدي ضمنا إلى تدريبه على إجادة أحكام التجويد مما يعمل على إتقانه لتلاوة القرآن الكريم على أفضل وجه .

كما تُوجه الأنشطة المتعلمين إلى التعود على تقويم ذاتهم تقويما ذاتيا فيما يتعلق بأدائهم لحفظ وتلاوة السور والآيات المقررة ضمن المنهج بنسب تتراوح بين (١٠٪) في كتاب الصف الثاني الإعدادي ، و(٩٪) في كتاب الصف الثالث الإعدادي ، ولا يوجد هذا النشاط ضمن كتاب الصف الأول الإعدادي . وترى الباحثة أن تعويد الطالب على تقويم نفسه ذاتيا من خلال هذا النشاط يعمل على تدريبه تدريجيا على تكوّن ملكة النقد والقدرة على التقويم الذاتي ، والتمييز بين الصواب والخطأ ، كما تُنمي لديه الإحساس بالمسؤولية من ناحية وبالموضوعية من ناحية أخرى ، كما تعمل على تعويده الطموح إلى الأفضل دائما ، وحبذا لو تضمن كتاب الصف الأول الإعدادي هذا النشاط ليتدرب الطالب عليه منذ التحاقه بالصف الأول من المرحلة الإعدادية . ويدخل هذا النشاط تحت نمط «التقويم الذاتي» وهو من أنماط الأنشطة التقويمية التي سبقت الإشارة إليها ، حيث يُعد استخدام هذا النمط من الأنشطة التقويمية سمة هامة في التعليم لأنه يُعمل على مُساعدة المتعلمين وإتاحة الفرصة

لهم لتقويم أنفسهم ذاتيا .

كما تتضمن الأنشطة بكتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة من المرحلة الإعدادية ما يلي : «تسجيل بعض الأحاديث النبوية الشريفة على أشرطة خاصة بالمتعلمين بعد إجادة حفظها ، » و«كتابة بعض الأدعية بعد حفظها في كراسة النشاط» و«عمل نماذج ومُجسمات وخرائط» لبعض الموضوعات ضمن المنهج مثل مواقع «الغزوات الإسلامية ، » و«أماكن أداء مناسك الحج» إضافة إلى «جمع صور مُتعلقة ببعض الموضوعات المقررة» بنسب تتراوح ما بين ٤٪ و ٨٪ ، بمختلف كتب المرحلة الإعدادية . ويدخل هذا النشاط عمل «النماذج والمجسمات» تحت نمط «أنشطة المشاريع» التي سبقت الإشارة إليها .

وترى الباحثة أن هذه النسب حتى ولو كانت بسيطة إلا أن كُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية في توجيهها لمثل هذه الأنشطة تُسهم ولا شك بصورة فعالة في تحسين الأداء الأكاديمي المتُمثل في التحصيل الدراسي ، سواء أكان في التحصيل العلمي أو اللغوي . كما أن مثلُ هذه الأنشطة تعمل على تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية ليكون دوره أكثر إيجابية في عملية التعلم الذاتي .

ومع ذلك ، فإن الباحثة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تُطالب بمزيد من الاهتمام بالأنشطة لإعطائها مساحة أكبر ، لأن بعضا من هذه الأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية الحالية لم تُعط الحجم المطلوب لها رغم أهميتها للمتعلم في هذه المرحلة بالذات مثل : «الأنشطة التقويمية القائمة على الملاحظة . » وحبذا لو باشر المعلم بنفسه الإشراف على الأنشطة المطلوب إنجازها مثل «زيارة الطلاب للمكتبة المدرسية» أو غير ذلك مما يُطلب منهم ، فالمعلم الناجح هو الذي يُمد عمله خارج الفصل الدراسي عن طريق تنظيم الجماعات والإشراف على أدائها وتقويمها ، حتى تزداد فاعلية المعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه لارتباط هذه المناشط ببقية أجزاء المنهج الدراسي ، فهو بذلك يفتح الآفاق لطلابه لتنمو قُدراتهم وميولهم ومواهبهم . ولا بأس من أن يُناقشهم ويتفق معهم على أهمية النشاط المراد القيام به وعلى القواعد التي يجب اتباعها ، وأن يتأكد من خلال إشرافه عليهم أنهم يقومون بمسؤولياتهم كاملة [٥٠ ، ص١٤٢] .

د – أما فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على : «ما مدى ارتباط الأسئلة والأنشطة بالأهداف الخاصة بموضوعات الوحدات الدراسية المتضمنة بكُتب التربية

الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية»؟

قبل عرض النتائج الخاصة بالإجابة عن هذا السؤال تود الباحثة الإشارة إلى أنه نظرا للعلاقة الوثيقة بين الأهداف والتقويم، فمن المعروف أن الأهداف تُحدد المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه المتعلم، والأسئلة والأنشطة باعتبارهما جُزءا من التقويم يبُينان مدى تحقيق أو بلوغ هذه الأهداف، ومن منُطلق أن الأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية اشتملت على مجموعة من الأسئلة المقالية والموضوعية، وعدد من الأنشطة المتنوعة، لذا فإنه يُفترض أن تتناول تلك الأسئلة والأنشطة على اختلافها نتائج التعلم التي تُشير إليها الأهداف الخاصة التي تصدرت الوحدات الدراسية المتضمنة بتلك الكتب.[٦] وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بما يلي :

- مُطابقة الأهداف الخاصة بكل وحدة من الوحدات المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية وعددها ١٢ وحدة دراسية بالأسئلة والأنشطة الخاصة بكُل موضوع من الموضوعات التي تضمنتها هذه الوحدات بهدف التعرف على شمول أو قصور تلك الأسئلة والأنشطة للجوانب التي تضمنتها ونصت عليها الأهداف الخاصة بكل وحدة. وجدول رقم ٥ يوضح عدد الوحدات والأهداف والأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة.

جدول رقم ٥. عدد الواحدت والأهداف والأسئلة والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية.

الكتـاب / الصـف	عـدد الوحدات	عدد الأهداف الخاصة بالواحدات	عدد الأسئلة «مقالية - موضوعية»	عدد الأنشطة
الأول الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	٢١٤	٤٨١	٢٥
الثاني الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	١٩٢	٤١٢	٥٠
الثالث الإعدادي جـ١ + جـ٢	٤	١٨٤	٣٣١	٥٥
المجموع	١٢	٥٩٠	١٢٢٤	١٣٠

٦ ملحق رقم ٢ نماذج من الأهداف الخاصة المتضمنة بموضوعات الوحدات الدراسية بكتب التربية الإسلامية ونماذج من الأسئلة والأنشطة.

وبمناقشة النتائج في جدول رقم ٥ يتضح ما يلي :

- أن عدد الأهداف المتضمنة بكتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بجزأيه «الأول والثاني» بلغ ٢١٤ هدفا، في حين بلغ عدد الأسئلة ٤٨١ سؤالا ما بين أسئلة «مقالية وموضوعية» بأنواعها المختلفة، كما تضمن الكتاب ٢٥ نشاطا مُنوعا.

- أن عدد الأهداف التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الإعدادي بجزأيه «الأول والثاني» بلغ ١٩٢ هدفا، و٤١٢ سؤالا ما بين «مقالي وموضوعي،» و٥٠ نشاطا.

- أن عدد الأهداف التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي بجزأيه «الأول والثاني» بلغ ١٨٤ هدفا، و٣٣١ سؤالا ما بين «مقالي وموضوعي،» و٥٥ نشاطا.

- ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن الأهداف المُتضمَّنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية والتي بلغ مجموعها الكُلي ٥٩٠ هدفا تُؤكد في مُجملها على النواتج التعليمية التي يُمكن قياسها وملاحظتها لدى المتعلمين مما يُتيح الفرصة للتعرف على مدى استفادة المتعلمين منها، إضافة إلى أنها جاءت مُتسقة مع الأهداف العامة لمناهج التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية كما نصت عليها وثيقة مناهج التربية الإسلامية المطورة.[٧]

- أن الأهداف تضمنت في مُجملها الجوانب المعرفية والعاطفية والمهارية، إلا أنه يُلاحظ أن التركيز في الأسئلة « المقالية - الموضوعية» انصب على الجانب المعرفي من «تذكر، فهم، تطبيق،» على حساب الجوانب الأخرى من «تحليل وتركيب وتقويم.»

- أن الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية ارتبطت في مُعظمها ارتباطا وثيقا بالأهداف الخاصة بالوحدات المتضمنة بهذه الكتب، إلا أن هذا الارتباط ركز بالدرجة الأولى على المستويات المعرفية «الدنيا» كما سبقت الإشارة، وخلا - إلا فيما ندر - من المستويات التي تتطلب التحليل، والنقد،

---

٧ ملحق رقم ٣ أهداف مناهج التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما وردت في وثيقة المناهج ١٩٩٢م، ٢٠-٢٢.

والاقتراح، وإبداء الرأي، وإعادة التصنيف بصورة جديدة من غير الالتزام بترتيب معلومات الكتاب.

– أن الأنشطة التقويمية بكُتب التربية الإسلامية بلغت في مُجملها ١٣٠ نشاطا تقويميا تنوع في مجالات عدة، وأن مُعظم هذه الأنشطة ركز على الجوانب المهارية التي تضمنتها الأهداف الخاصة بالموضوعات المتضمنة بكتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية، مما يُكمل النقص في مجال المستويات التي لم تُركز عليها الأسئلة في هذا الجانب، ولا شك أن تنوع الأنشطة له أثر كبير في تنمية الخبرات الذاتية التي تُعزز ما اكتسبه المتعلمون من معلومات ومعارف ومهارات في مُختلف الجوانب، وترى الباحثة أهمية الإشراف المباشر من المعلم على مثل هذه الأنشطة ليُساهم في التخطيط لها سواء داخل المدرسة أو خارجها، لما لها من أهمية في تحقيق أهداف المنهج من مُنطلق كونها مُؤشرات نستطيع من خلالها أن نحكم على مُستوى أداء المتعلم.

– مما يُحمد لكُتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية توافر عُنصر الاستمرارية الذي وفرته في مجال الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بها، حيث أعقب كل موضوع من الموضوعات المتضمنة بهذه الكتب مجموعة من الأسئلة التقويمية التي تهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق أداء أفضل للمتعلم. كما أنها تضمنت مجموعة من الأنماط المختلفة للأنشطة التقويمية مثل: نمط المشاريع – التقويم الذاتي – الأنشطة الأدائية – التقويم الشفوي – التقويم القائم على استخدام الورقة والقلم.

وفي ضوء ما تقدم من نتائج يتضح لنا أنه ينبغي ألا يقتصر الأمر على إعداد الكتب بل ينبغي مُتابعتها حتى بعد تقرير استخدامها من أجل مزيد من الملاحظة الدقيقة على المستوى الإجرائي، والعمل على أن يُساير الكتاب ما يجد من ظروف وعوامل في الميدان كما سبقت الإشارة لذلك، فوصول الكتاب مطبوعا في أفضل صورة وبأحسن طريقة إلى أيدي المعلمين والمتعلمين يُعتبر في الواقع بداية عملية فنية تربوية جديدة هي «المتابعة،» وهذه العملية الجديدة حلقة أساسية في تُقويم الكتاب المدرسي وبدونها يضيّع على العمليات السابقة في التقويم كثير من مزاياها [٥١، ص ١٥٣].

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تُوصي الباحثة بما يلي :

١ -التأكيد على أهمية إخضاع الكتب الدراسية الجديدة لفترة «تجريب ومتابعة» قبل تقرير استخدامها للتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من ناحية، ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها من ناحية أخرى.

٢- إعادة النظر في صياغة الأسئلة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية لإحداث نوع من التوازن بين عدد الأسئلة التي تقيس المستويات العقلية المختلفة من ناحية، وزيادة المساحة للأسئلة التي تقيس المستويات العليا من المعرفة في مجالات «التحليل، التركيب، والتقويم» من ناحية أخرى.

٣- الاهتمام بإدخال أنماط جديدة من الأسئلة تتطلب إعمال الفكر والتصرف والتطبيق والتحليل والنقد وإبداء الرأي وتصنيف الحقائق بصورة جديدة من غير الالتزام بترتيب معلومات الكتاب وأسلوبه.

٤- الاهتمام بإحداث توازن حقيقي بين الأسئلة والأنشطة التقويمية لتتضمن نواتج التعلم في الجوانب بمختلف مجالاتها: المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

٥- إعداد بنك أسئلة لمختلف الموضوعات التي تتناولها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بحيث يُغطي جميع الجوانب التعليمية وكُل أجزاء الموضوعات المقررة، وتوظيفه لمساعدة المعلمين والمعلمات للحصول على أكبر قدر مُمكن من النماذج للأسئلة بمختلف أنواعها ومُستوياتها بما يكفل تحقيق التقويم الشمولي للمتعلمين.

٦- تنظيم برامج تدريبية مُتابعة للمعلمين والمعلمات للتدريب على إعداد وصياغة الأسئلة بأنواعها المختلفة لتغطية الجوانب التي لا تشملها الأسئلة التقويمية ضمن الكتب المدرسية المقررة في مختلف المراحل التعليمية.

٧- تخصيص مساحة من الجدول الدراسي ليسمح للوفاء بمتطلبات الأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية تحت إشراف وتوجيه ومُتابعة وتُقويم من مُعلمي ومُعلمات المادة بهذه المرحلة.

٨- الاهتمام بتدريب المعلمين والمعلمات على عملية توجيه الأسئلة التي تُنمي التفكير

الناقد، والتفكير الإبداعي بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين بما يعمل على مُساعدتهم لحل المشكلات التي قد يُواجهونها وتتطلب منهم قُدرات عليا في التفكير.

٩- إعداد «دليل للمعلم» يُصاحب الكتاب المدرسي يشتمل على عدد من الأنشطة التقويمية من أسئلة بمختلف المجالات - وخبرات تربوية متنوعة - مُتصلة بالموضوعات التي تضمنها الكتاب المدرسي وطريقة تنفيذها داخل وخارج المدرسة مع إرشادات لتعديل المسار في ضوء ما يتحقق من أهداف مرحلية.

١٠- تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية الإفادة من المواقف الوظيفية من خلال الأنشطة التقويمية بما يعمل على تحقيق الأهداف التعليمية بالشكل المطلوب.

المقترحات

تُثير الدراسة الحالية عددا من المشكلات التي يُمكن بحثها، لذا تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات الميدانية للتعرف على ما يلي:

١- آراء المعلمين والمعلمات من جهة والموجهين والموجهات وأولياء الأمور من جهة أخرى حول مدى ملاءمة الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في ترسيخ القيم، والاتجاهات والميول، وكذلك الممارسات المرغوب فيها كالتفكير الناقد، وحب الاستطلاع، والبحث عن المعرفة، من خلال الكتب والمراجع والمصادر المختلفة المتوافرة بمكتبة المدرسة، أو المكتبات الأخرى خارج المدرسة.

٢- آراء كُل من المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات في المرحلة الإعدادية حول طبيعة الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة.

٣- مدى كفاية الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة بكُتب التربية الإسلامية المطورة للمرحلة الإعدادية للمادة التعليمية المتضمنة بهذه الكتب.

٤- آلية تنفيذ الطلاب والطالبات للأنشطة التقويمية المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

ملحق رقم ١ . نتائج تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية المطورة في الرحلة الإعدادية بدولة قطر

جدول رقم م ١-١ . نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال		الأنشطة	المجموع
				مقالي	موضوعي		
١ع جـ١	الأولى «الإيمان بالله وعباده»	- تلاوة من سورة الكهف	٦١	٣	-	١	٤
		- الإيمان بالكتب السماوية		٦	٣	-	٩
		- الجزاء من جنس العمل		٥	٢	-	٧
		- طاعة الله وحسن عبادته		١٠	١١	-	٢١
		- البيع		٥	١٠	-	١٥
		- تحريم الربا والحض على القرض الحسن		٩	٣	-	١٢
		- مُصعب بن عمير رضي الله عنه		٥	٥	-	١٠
		- الهجرة إلى المدينة المنورة		١٢	٤	-	١٦
		- التنظيم وإقامة المجتمع الإسلامي في المدينة		٦	٦	٢	١٤
		- تأثير الصديق					
		١٠		٦١	٤٤	٣	١٠٨
١ع جـ١	الثانية «العلم سبيل الإيمان الصحيح والخلق الفاضل»	- تلاوة من سورة الحجرات	٥٠	٤	-	٢	٦
		- الإيمان وقاية من الأمراض الاجتماعية		٣	٧	-	١٠
		- الكسب الطيب		٣	٦	-	٩
		- الإيمان بالله تعالى		٤	٤	٢	١٠
		- من صفات المؤمنين الصادقين		٤	٩	-	١٣
		- على كل مسلم صدقة		٤	٦	-	١٠
		- الطهارة		٥	٣	٢	١٠
		- أنواع المياه والاستنجاء		٦	٦	-	١٢
		- الوضوء		٤	٦	٣	١٣
		- بلال رضي الله عنه		٢	٦	-	٨
		- من أدب المجالس		٣	٦	-	٩
		- عبدالله بن مسعود		٤	٦	١	١١
		١٢		٤٦	٦٥	١٠	١٢١
المجموع ٢		٢٢	١١١	١٠٧	١٠٩	١٣	٢٢٩

جدول رقم م ١-٢. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال: مقالي	نوعية السؤال: موضوعي	الأنشطة	المجموع
١ع جـ٢	الأولى «من صفات المجتمع المسلم»	- الآيات من ١-١١ من سورة الجمعة	٥٤	٣	٣	٢	٨
		- من أحكام التجويد «الممدود»		-	-	-	-
		- وجوب التثبت من الأخبار		٥	٧	-	١٢
		- توحيد الله تعالى		٤	٥	١	١٠
		- حماية التوحيد		٣	٤	-	٧
		- الصلاة تكفر الذنوب		٥	٧	-	١٢
		- الصلاة		١١	٤	١	١٦
		- سجود السهو		٣	٦	-	٩
		- صلاة المسبوق		٧	٥	١	١٣
		- من حقوق الأخوة		٥	٥	-	١٠
		- آداب الطريق		٤	٥	-	٩
		- فاطمة الزهراء رضي الله عنها		١٠	-	١	١١
		- التقوى ميزان الفضل والكرامة		٥	١٠	١	١٦
		- الدعوة وثبات النبي ﷺ		١٠	٣	١	١٤
		١٤		٧٥	٦٤	٨	١٤٧
١ع جـ٢	الثانية «تقوى الله سعادة في الدنيا وفوز في الآخرة»	- سورة الحشر	٤٩	٥	-	١	٦
		- الله الخالق		٥	٣	١	٩
		- ثواب الغرس والزرع		٥	٧	-	١٢
		- الإيمان بالملائكة		٤	٩	-	١٣
		- صلاة المسافر		٥	٧	-	١٢
		- صلاة المريض		٣	٣	-	٦
		- صلاة الجنازة		٦	٣	١	١٠
		- خباب بن الأرت		٤	٨	-	١٢
		- مصير المؤمن ومصير الكافر		٤	٧	١	١٢
		- طلب العلم عبادة		٦	٣	-	٩
		- عاصم بن ثابت بن أبي الأقلح		٣	٥	-	٨
		- عرض النبي ﷺ نفسه على القبائل		٣	٥	-	٨
		- بيعة العقبة الثانية		٤	٩	-	١٣
		١٣		٥٧	٦٩	٤	١٣٠
المجموع	٢	٢٧	١٠٣	١٣٢	١٣٣	١٢	٢٧٧

جدول رقم م ١-٣. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي الجزء الأول «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال مقالي	نوعية السؤال موضوعي	الأنشطة	المجموع
٢ع جـ١	الأولى «حقيقة الإيمان وشروطه»	- تلاوة من سورة الكهف الآيات من ١-٣١	٥٠	٣	-	٢	٥
				٤	٧	-	١١
		- الجزاء من جنس العمل		٥	-	١	٦
		- طاعة الله		٤	٣	٢	٩
		- البيع		٦	٦	-	١٢
		- تحريم الربا		٣	-	٢	٥
		- صاحب اللواء مصعب بن عمير رضي الله عنه		٦	٥	-	١١
		- الهجرة إلى المدينة		٦	٧	-	١٣
		- التنظيم وإقامة المجتمع		٨	٤	١	١٣
		- تأثير الصديق		٤	٤	٢	١٠
		١٠		٤٩	٣٦	١٠	٩٥
٢ع جـ١	الثانية «الثبات على الدين والجهاد في سبيله»	- تلاوة من سورة الكهف	٤٦	٥	-	٢	٧
		- القرآن الكريم		٥	٧	١	١٣
		- الأسوة الحسنة		٤	٦	١	١١
		- احترام الكبير والعطف على الصغير		٤	٣	٢	٩
		- الزكاة		٧	٥	٢	١٤
		- الأذان بالقتال		٤	٣	١	٨
		- الصراع مع المشركين		٧	٦	-	١٣
		- النصر من عند الله		٥	٦	١	١٢
		- غزوة أحد		٧	٦	٢	١٤
		- أم عمارة نسيبة بنت كعب رضي الله عنها		٥	٤	١	١٠
		- غزوة الخندق		٦	٦	٢	١٤
		- سلمان الفارسي رضي الله عنه		٥	٥	١	١١
		١٢		٦٤	٥٧	١٦	١٣٧
المجموع	٢	٢٢	٩٦	١١٣	٩٣	٢٦	٢٣٢

جدول رقم م ١-٤. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الثاني الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال: مقالي	نوعية السؤال: موضوعي	الأنشطة	المجموع
٢ع جـ٢	الأولى «اتباع الأنبياء سبيل	- تلاوة من سورة الكهف الآيات ٦٠-١١٠	٥٠	٤	-	٢	٦
		- الإيمان بالرسل		١٣	٦	-	١٩
	سعادة الإنسان	- مسؤولية الإنسان عن عمله					
	في الدنيا	- المفلس الحقيقي		٤	٣	٢	٩
	والآخرة»	-العارية		٦	٥	٢	١٣
		- موقف اليهود من المسلمين		-	-	-	-
		- غزوة بني قينقاع		٥	٤	-	٩
		- غزوة بني النضير		٤	٦	١	١١
		- غزوة بني قريظة		٥	٦	-	١١
		- سعد بن معاذ رضي الله عنه		٦	٤	٢	١٢
		- فتح خيبر		٦	٦	١	١٣
		- إخلاص الإيمان وصواب العمل		٣	٥	١	٩
		- السبق		٥	٥	٢	١٢
		- من آداب الطعام والشراب		٦	٤	٢	١٢
		١٤		٦٧	٥٤	١٥	١٣٦
٢ع جـ٢	الثانية «مسؤولية	- تلاوة سورة الواقعة	٤٦	٤	-	٢	٦
	الإنسان عن عمله»	- الإسلام خاتم الأديان		٧	٦	١	١٤
		- حق المسلم على المسلم		٨	٥	٢	١٥
		- الوديعة		٥	٥	-	١٠
		- اللقطة		٥	٥	-	١٠
		- صلح الحديبية		٧	٤	١	١٢
		- أبو بصير رضي الله عنه		٤	٣	١	٨
		- أهمية الشورى		٥	-	٢	٧
		- خالد بن الوليد		٦	٦	-	١٢
		١٠		٥١	٣٤	٩	٩٤
المجموع	٢	٢٤	٩٦	١١٨	٨٨	٢٤	٢٣٠

جدول رقم م ١-٥. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي الجزء الأول «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال: مقالي	موضوعي	الأنشطة	المجموع
٣ع جـ١	الأولى «الإيمان عقيدة وعمل»	- تلاوة من سورة المؤمنون	٤٧	٥	-	١	٦
		- الشكر سبيل دوام النعم		٥	٤	٢	١١
		- إفساد وتأديب		٥	-	١	٦
		- مسؤولية الإنسان عن عمله		٤	٤	٢	١٠
		- من أكبر الكبائر		٥	٤	١	١٠
		- الاغتسال		٩	١١	-	٢٠
		- الحج		٨	٨	٢	١٨
		- الأضحية		٥	١١	-	١٦
		- فتح مكة		٦	٤	١	١١
		- عائشة بنت أبي بكر رضي الله عنها		٤	٤	١	٩
		١٠		٥٦	٥٠	١١	١١٧
٣ع جـ١	الثانية «من خصائص المجتمع المسلم»	- تلاوة من سورة المؤمنون	٥٢	٣	-	١	٤
		- تلاوة من سورة النور		٤	-	١	٥
		- من أسس بناء المجتمع المسلم		٥	-	٢	٧
		- حقيقة الإيمان بالله		٥	-	١	٦
		- الشقائق		٦	-	١	٧
		- فضل صلاة الجماعة		٥	٧	٢	١٤
		- الإيمان باليوم الآخر		١٠	٧	١	١٨
		- الصيد		٤	٥	١	١٠
		- غزوة حنين ٨هـ		٦	٥	١	١٢
		- غزوة تبوك ٩هـ		٤	٤	-	٨
		- أنس بن مالك رضي الله عنه					
		١١		٥٢	٢٨	١١	٩١
المجموع	٢	٢٢	٩٩	١٠٨	٧٨	٢٢	٢٠٨

جدول رقم م ١-٦. نتائج تحليل محتوى كتاب الصف الثالث الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة التدريسية الأولى والثانية.»

الكتاب والصف	الوحدة التدريسية	المحتوى الفرعي للوحدة	عدد الأهداف الخاصة بالوحدة	نوعية السؤال		الأنشطة	المجموع
				مقالي	موضوعي		
٣ع جـ٢	الأولى «سبيل الرشاد والنجاة»	- تلاوة من سورة النور	٥٠	٢	-	٢	٤
		- التقوى سبيل تدفق النعم		٦	٣	٢	١١
		- الكفر سبيل النقم		٦	-	١	٧
		- المؤمن القوي أحب إلى الله		٧	٢	٢	١١
		- الإيمان بالقدر		٥	٣	١	٩
		- الربا		٦	٤	١	١١
		- الميسر		٦	-	١	٧
		- عام الوفود		٦	٣	-	٩
		- حجة الوداع		٤	٣	٢	٩
		- مرض الرسول ﷺ		٦	٥	-	١١
		- أبو عبيدة رضي الله عنه		٤	٦	-	١٠
		١١		٦٧	٥٤	١٥	١٣٦
٣ع جـ٢	الثانية «من صفات المسلم»	- تلاوة من سورة لقمان	٣٥	٣	-	٣	٦
		- أصناف الناس		٦	-	٢	٨
		- النضر والتفكر في الكون		٤	-	٢	٦
		- العمل كرامة للمؤمن		٥	٣	٣	١١
		- من أخلاق الجاهلية		٥	-	٢	٧
		- الاحتكار		٦	-	٢	٨
		- الغش		٦	٤	-	١٠
		- حق اختيار الأصدقاء		٥	٤	-	٩
		- من أخلاق الرسول ﷺ		٤	-	٢	٦
		- أنس بن النضر رضي الله عنه		٣	-	٤	٧
		١٠		٤٧	١١	٢٠	٧٨
المجموع	٢	٢١	٨٥	١١٤	٦٥	٣٥	٢١٤

ملحق رقم ٢. نماذج لبعض الأهداف، والأسئلة، والأنشطة المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

أولا: أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية

جدول رقم م ٢-١. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى»	-يُفسر المفردات الجديدة في سورة الصف - يُعبر بأسلوبه عن المعنى الإجمالي لحديث «الصيام جُنة» - يُعرف براوي الحديث أبي هريرة رضي الله عنه - يشرح بأسلوبه كيفية التأدب في مجلس الرسول ﷺ - يُعدد الأوامر والنواهي التي وردت في الآيات الكريمة «١-٥» من سورة الحجرات - يحكي قصة محاولة أبرهة هدم الكعبة - يُحدد المقصود بكل من: الحجابة - السقاية - الرفادة - يضرب أمثلة تدل على حكمة النبي ﷺ ورجاحة عقله وأمانته وصدقه - يحدد موقف السيدة خديجة رضي الله عنها - بعد نزول الوحي - من الرسول ﷺ - يعرف بالسيدة خديجة بنت خويلد رضي الله عنها، ودورها في الدعوة إلى الله	٥-٧
الصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الثانية»	- يتلو سورة الحجرات تلاوة سليمة مجوّدة - يذكر سبب تسمية سورة الحجرات بهذا الاسم - يضرب أمثلة لكل من: الإخفاء الشفوي - الإدغام الشفوي - الإظهار الشفوي - يعبر بأسلوبه عن المعنى الإجمالي للآية «٣٥» من سورة الأحزاب - يذكر نبذة عن راوي الحديث عبدالله بن قيس رضي الله عنه - يستنتج ثمرات النظافة للإنسان المسلم - يحدد المقصود بكل من: الماء الطهور - الماء الطاهر - الماء النجس - الاستنجاء - يعدد آداب قضاء الحاجة - يعدد شروط الوضوء - يكتب موضوعا قصيرا تحت عنوان: النظافة وأهميتها في حياة المسلم	٦٧-٦٩

جدول رقم م ٢-٢. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الأول الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الأول الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الأولى»	- يقرأ سورة الجمعة قراءة سليمة مجودة - يلخص بأسلوبه المعنى الإجمالي لسورة الجمعة - يعرّف المد لغة واصطلاحا - يفرق بين المد الأصلي والمد الفرعي - يضرب أمثلة للمد الطبيعي وللمد الفرعي بأنواعه - يعدد الأوامر والنواهي التي وردت في الآيات من ٦-٨ من سورة الحجرات - يذكر نبذة عن راوي الحديث أبي هريرة رضي الله عنه - يطبق سجود السهو عمليا - يعلل اهتمام الإسلام بصلاة الجماعة - يشرح كيف بدأت دعوة النبي ﷺ إلى الإسلام - يصف حال المسلمين المحاصرين في الشِّعْب	٥-٧
الصف الأول الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الثانية»	- يفسر المفردات الجديدة في الآيتين الكريمتين ٢٥٩ و ٢٦٠ من سورة البقرة - يستنتج ما ترشد إليه الآيتان الكريمتان ٢٥٩ و ٢٦٠ من سورة البقرة - يعبر بأسلوبه عن المعنى الإجمالي لحديث «ثواب الغرس والزرع» - يعدد بعض وظائف الملائكة - يذكر المقصود بكل من: صلاة المسافر - صلاة المريض - صلاة الجنازة - يحفظ حديث «طلب العلم» حفظا جيدا - يذكر بعض مواقف النبي ﷺ في سبيل تبليغ الدعوة إلى الناس - يعبر بأسلوبه عن مُجمل أحداث بيعة العقبة الكبرى «الثانية»	٦٩-٧١

جدول رقم م ٢-٣. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الثاني الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الثاني الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى»	- يعبر بأسلوبه عن قصة أصحاب الكهف - يعلل كل حكم يستخرجه من أحكام التجويد - يذكر المقصود بالكتب السماوية - يُقارن بين القرآن الكريم والكتب السماوية التي سبقته من حيث: اختصاصها بأقوام معينين، وما دخلها من تحريف - يُعلل إنزال الله تعالى الكتب السماوية للناس - يُعدد أهم ما يستفاد من حديث «الجزاء من جنس العمل» - يُلخص اعتناق مصعب بن عمير رضي الله عنه للإسلام وموقف أمه من ذلك - يُعلل هجرة الرسول ﷺ وصاحبه رضي الله عنه إلي المدينة المنورة -يُلخص كيف تمت الهجرة إلى المدينة - يستنتج العبر والعظات من هجرة الرسول ﷺ إلى المدينة - يُعبر بأسلوبه عن اهتمام الرسول ﷺ بتنظيم المجتمع الإسلامي في المدينة المنورة - يُعطي أمثلة من الواقع حول تأثير الصديق في صديقه	١١-١٤
الصف الثاني الإعـدادي الجزء الأول «الوحدة الثانية»	- يستخرج ما يتعلق بأحكام الميم الساكنة والميم والنون المشددتين في الآيات الكريمة من سورة الكهف - يعلل كل حكم من أحكام التجويد التي يستخرجها - يشرح كيف تم تدوين القرآن الكريم - يذكر سبب تسمية سورة الأحزاب بهذا الاسم - يُعرف كلا من المفاهيم الآتية: الزكاة - عروض التجارة، المؤلفة قلوبهم - الرقاب - الغارمين - ابن السبيل - صدقة التطوع - البيع - الربا - القرض - يُعلل لماذا قَرن الله سبحانه وتعالى بين الزكاة والصلاة في مواضع كثيرة من القرآن الكريم - يُصنف الأموال التي تجب فيها الزكاة - يذكر نبذة مختصرة عن حياة نسيبة بنت كعب رضي الله عنها - يقارن بين موقف المؤمنين الصادقين وموقف المنافقين في غزوة الأحزاب - يعبر بأسلوبه عن قصة إسلام سلمان الفارسي رضي الله عنه	٧٥-٧٧

جدول رقم م ٢-٤. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الثاني الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الثاني الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الثانية»	- يُفسر الكلمات الجديدة في الآيات الكريمة ٦٠-١١٠ من سورة الكهف - يُعبر بأسلوبه عن قصة موسى عليه الصلاة والسلام مع العبد الصالح - يذكر صفات الرسل عليهم الصلاة والسلام - يذكر بعض المعجزات التي أيد الله تعالى بها رسله عليهم الصلاة والسلام - يذكر أسماء الرسل الذين ورد ذكرهم في القرآن الكريم - يذكر حكم العارية مع الدليل - يذكر بعض صور مكر اليهود ودهائهم ومحاولاتهم إيقاع الفتنة بين المسلمين - يذكر صورا من مواقف سعد رضي الله عنه في الجهاد في سبيل الله - يعدد الآداب التي يتقيد بها المسلم عند طعامه وشرابه - يحفظ الأدلة على آداب الطعام والشراب حفظا جيدا	٩-١١
الصف الثاني الإعدادي «الوحدة الثانية»	- يقرأ سورة الواقعة قراءة سليمة مجودة - يذكر أهم ما تضمنته سورة الواقعة - يذكر سبب نزول قوله تعالى: ﴿ما كانَ مُحَمَّدٌ أبا أحد مِن رِجالِكُمْ﴾ - يُعرف براوي الحديث البراء بن عازب رضي الله عنه - يُعرف كلا من: الوديعة - اللقطة - يذكر حكم كل من: الوديعة - اللقطة، والأدلة من السنة النبوية على ذلك - يُلخص موقف قريش من عمرة الرسول ﷺ - يذكر قصة إسلام أبي بصير رضي الله عنه في مكة وفراره إلى المدينة المنورة - يشرح أهمية الشورى ودورها في قيادة الأمة - يحفظ حديث «إتقان العمل قربة إلى الله» حفظا جيدا	٧٧-٧٩

جدول رقم م ٢-٥. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الثالث الإعدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الثالث الإعـدادي الجزء الأول «الوحدة الأولى»	- يذكر سبب تسمية سورة الإسراء بهذا الاسم - يُعبِّر بأسلوب عن المعنى العام للآيات الكريمة من ١-٧٤ من سورة المؤمنين - يُعبر بأسلوبه عن المعنى العام لحديث «من أكبر الكبائر» - يعدد شروط الغسل وكيفيته - يعدد شروط وجوب الحج، وأركانه، وواجباته - يحدد المواقيت المكانية للحج - يذكر نبذة عن نسب عائشة رضي الله عنها وعلمها وفقهها - يعطي أمثلة عن زهد السيدة عائشة رضي الله عنها ورحمتها بالناس	٥-٧
الصف الثالث الإعـدادي الجزء الأول «الوحدة الثالثة»	- يذكر سبب تسمية سورة النور بهذا الاسم - يذكر أهم الحقوق التي ضمنها الإسلام للمرأة - يستنتج الحكمة من صلاة الجماعة - يعدد أركان الإيمان - يعدد بعض علامات الساعة مع الدليل من السنة على ذلك - يستنتج الحكمة من ذكر الرسول ﷺ علامات الساعة - يذكر قصة أبي بن خلف مع الرسول ﷺ والدليل على البعث من القرآن الكريم - يعبر بأسلوبه عن ثبات النبي ﷺ في غزوة حنين - يقارن بين موقف المنافقين وموقف البكائين في غزوة تبوك	٧٩-٨١

جدول رقم م ٢-٦. أمثلة لبعض الأهداف المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة للصف الثالث الإعدادي الجزء الثاني «الوحدة الأولى والثانية.»

الصف والكتاب	الأهداف	رقم الصفحة
الصف الثالث الإعـدادي الجزء الثاني «الوحدة الأولى»	- يقرأ الآيات الكريمة من الآية ٣٠ إلى نهاية سورة النور قراءة سليمة مجودة - يذكر سبب تسمية سورة الأعراف بهذا الاسم - يذكر سبب تسمية سورة النحل بهذا الاسم - يشرح الحديث المؤمن القوي شرحا وافيا - يعدد ثمرات الإيمان بالقدر - يعرف كلا من المصطلحات الآتية: الربا - الميسر - ربا النسيئة - ربا الفضل - الأنصاب - الأزلام - يعلل تحريم الإسلام للربا - يحدد المقصود من المصطلحات التالية: يوم التروية - يوم عرفة - أيام التشريق - الهَدْي - يشرح أثر وفاة النبي ﷺ على الصحابة رضي الله عنهم - يعطي أمثلة على جهاد وزهد أبي عبيدة رضي الله عنه	٥-٧
الصف الثالث الإعـدادي الجزء الثاني «الوحدة الثانية»	- يستنتج أهم ما تضمنته سورة لقمان من أمور - يعدد بعض صفات المنافقين - يعبر بأسلوبه عن المعنى العام للآية - يحفظ حديث «العمل كرامة للمؤمن» حفظا جيدا - أن يعرف كلا من: الاحتكار - الغش - أن يستنتج سبب تحريم الإسلام للاحتكار - أن يعدد أضرار الاحتكار وآثاره على الفرد والمجتمع - يشرح أهمية اختيار الصديق الصالح والبعد عن السيىء - يكتب موضوعا حول أخلاق الرسول ﷺ ويضرب أمثلة على كل خلق - يذكر نبذة عن حياة أنس بن النضر رضي الله عنه وجهاده في سبيل الله	٦٧-٦٩

ثانيا: فيما يتعلق بالأسئلة

جدول رقم م ٢-٧. نماذج من «الأسئلة التقويمية» المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية.

الصف / الكتاب	الأسئلـــــة	رقم الصفحة
كتاب الصف	١- اذكر أهم ما تضمنته سورة الصف من توجهات ربانية	١٢
الأول الإعدادي	٢- اذكر ثلاثة أمور تستفاد من حديث «الصيام جُنة»	٢٦
«الجزء الأول»	٣- عدد شروط وجوب الصوم؟	٣٢
	٤- بيّن الحكم فيما يأتي :	٣٨
	أ - أخرج زكاة الفطر عن زوجته [ ]	
	ب- أخرج زكاة فطره بعد صلاة العيد [ ]	`
	٥- لخص بإيجاز المعنى العام للآية الكريمة رقم ١١ من سورة الحجرات	٨
كتاب الصف	١- قارن بين الركن والواجب والسنة في الصلاة	٣٣
الأول الإعدادي	٢- استخرج من سورة الحشر بعض الأمثلة للمد الطبيعي والمد الفرعي	٧٩
«الجزء الثاني»	٣- ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة :	٩٣
	* حكم الإيمان بالملائكة :	
	- فرض كفاية	
	- سُنة مؤكدة	
	- فرض عين على كل مسلم	
	٤- أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة فيما يأتي :	٩٧
	أ - يجمع المسافر صلاة الظهر والعصر جمع .... أو	
	ب - لا يقتدي المسافر الذي يقصر الصلاة بمقيم، فإن فعل ذلك وجب عليه....	
كتاب الصف	١- فسّر كلا من المفردات التالية :	٢٢
الثاني الإعدادي	باخع نفسك - صعيدا جرزا - الرقيم - ملتحدا - كالمهل	
«الجزء الأول»	٢- اشرح مع التعليل العبارة التالي :	٢٧
	«إن الله تعالى تكفل بحفظ القرآن الكريم ولم يتكفل بحفظ الكتب السماوية السابقة»	
	٣- اكتب بأسلوبك ملخصا لحديث «الجزاء من جنس العمل»	٣١
	٤- عدد أركان عقد البيع؟	٣٩
	٥- قارن بين الجليس الصالح والجليس السوء؟	٧٢

تابع جدول رقم م ٢-٧.

الصف / الكتاب	الأسئلـــــة	رقم الصفحة
كتاب الصف الثاني الإعدادي «الجزء الثاني»	١- لخص بأسلوبك قصة صاحب الجنة مع صديقه	٨٤
	٢- استخرج من الآيات الكريمة من ٣٢-٥٨ ما تتضمنه من أحكام: الميم الساكنة أحكام النون والميم المشددتين	٨٤
	٣- حدد الأمور التي تجب فيها الزكاة	١٠٦
	٤- ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة فيما يأتي:	١١٠
	أ - كان الرسول ﷺ يجبر الناس على الدخول في الإسلام [ ]	
	ب- هاجر المسلمون إلى المدينة المنورة بعد أن أخذوا معهم جميع ممتلكاتهم [ ]	
	جـ- النصر دائما من عند الله يثبت به الحق، ويزيل الباطل [ ]	
	٥- علل هزيمة المسلمين في غزوة أحد	
كتاب الصف الثالث الإعدادي «الجزء الأول»	١- استخرج أحكام النون الساكنة والتنوين من الآيات الكريمة ٢٩-٣٧ من سورة المؤمنين وسجل أمام كل حُكم اسمه	١٦
	٢- اذكر نبذة عن حياة أبي بكر رضي الله عنه	٣٦
	٣- عدد شروط الغسل وسننه؟	٤٣
	٤- قارن بين الأضحية والعقيقة	٦٢
	٥- قارن بين وضع المرأة في الجاهلية ووضعها في الإسلام	١٠٦
كتاب الصف الثالث الإعدادي «الجزء الثاني»	١- عدد أنواع الربا ومثل لكل نوع؟	٤٣
	٢- اذكر الدليل من القرآن الكريم على تحريم الميسر	
	٣- عبّر بأسلوبك عن موقف أبي عبيدة رضي الله عنه في غزوة أحد	٦٤
	٤- عرف المقصود بالغش لغة وشرعا؟	١٠٠
	٥- ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (✗) أمام العبارة غير الصحيحة فيما يأتي:	١٠٣
	أ - يؤثر الصديق في صديقه لملازمته له [ ]	
	ب- الصديق الصالح يؤثر في صديقه أما الفاسد فلا يؤثر [ ]	
	جـ- ينبغي على المسلم أن يختار الصديق الصالح الخلوق [ ]	

ثالثا: فيما يتعلق بالأنشطة

جدول رقم م ٢-٨. نماذج من «الأنشطة التقويمية» المتضمنة بكتب التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية.

الصف والكتاب	الأنشطة	رقم الصفحة
كتاب الصف الأول الإعدادي «الجزء الأول»	١- بعد إجادتك لتلاوة سورة الصف سجلها بصوتك على شريط خاص بك واستمع لتلاوتك. وسجل في كراسة نشاطك ملاحظاتك على ذلك	١٢
	٢- اكتب موضوعا في كراسة نشاطك حول السيدة خديجة رضي الله عنها	٦٥
	٣- اكتب موضوعا لا يتجاوز عشرة أسطر تحث فيه زملاءك على النظافة	١٠٥
	٤- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا قصيرا عن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه مستعينا بكتب التراجم المتوافرة في مكتبة المدرسة	١٢٣
كتاب الصف الأول الإعدادي «الجزء الثاني»	١- أعد تلاوة سورة الجمعة واستخرج منها أهم التوجيهات الربانية ودونها في كراسة نشاطك	١٢
	٢- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا توضح فيه الآثار التي تتركها الصلاة على من يلتزم بها	٣٣
	٣- سجل الآيتين الكريمتين ٢٥٩-٢٦٠ من سورة البقرة على شريط خاص بك بعد إجادتك لتلاوتهما ثم استمع إليه مرات للتأكد من حفظك الجيد لهما	
	٤- بعد فهمك لموضوع درس صلاة الجنازة، دون في كراسة نشاطك ما تقوله عند تعزية المصاب المسلم، وما يقوله هو لك	
كتاب الصف الثاني الإعدادي «الجزء الأول»	١- سجل بصوتك على شريط خاص بك سورة الكهف واستخرج منها بعض الأمثلة التي تحتوي على حكم للنون الساكنة والتنوين، وحدّد الحكم في كل مثال من الأمثلة التي استخرجتها	٢٢
	٢- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا قصيرا حول حقوق الأخوة الإسلامية من خلال القيم والصفات التي تناولها الحديث الشريف	٣١
	٣- عُد إلى تفسير القرآن الكريم لابن كثير المجلد الثاني وانظر فيه تفسير الآية الكريمة رقم ٧٩ من سورة المائدة وسجل في كراسة نشاطك ما قاله الرسول ﷺ توضيحا لهذه الآية الكريم	٩٧
	٤- ضع في كراسة نشاطك صورا لبعض الأموال التي يجب فيها الزكاة	١٠٧
	٥- ارسم في كراسة نشاطك مصورا لمكان معركة أحد، وحدد عليه موقع جبل الرماة وجبل أحد	١٣٣

تابع جدول رقم م ٢-٨.

الصف والكتاب	الأنشطة	رقم الصفحة
كتاب الصف الثاني الإعدادي «الجزء الثاني»	١- عد إلى كتاب التربية الإسلامية، وانقل منه التعريف الخاص بأبي هريرة رضي الله عنه وسجل ذلك في كراسة نشاطك	٣٠
	٢- ضع في كراسة نشاطك صورا لبعض الأشياء التي يستعيرها الناس بعضهم من بعض	٣٣
	٣- عد إلى أي كتاب في السيرة النبوية العطرة من المتوافرة بمكتبة مدرستك وانقل منه تعريفا لحادثة بئر معونة	٤٣
	٤- عد إلى كتاب *صفة الصفوة* لابن الجوزي وانقل منه دعاء سعد بن معاذ رضي الله عنه الذي دعا به بعد أن حكم في بني قريظة وما قاله ﷺ عندما مات سعد رضي الله عنه، وسجل ذلك في كراسة نشاطك	٥٣
	٥- عد إلى مكتبة مدرستك واستعن بكتب السيرة المتوافرة فيها ثم اكتب موضوعا قصيرا حول موقف اليهود من الرسول ﷺ مبينا إحسانه إليهم وخيانتهم له	٦١
	٦- عد إلي كتاب *أسد الغابة في معرفة الصحابة* واكتب موضوعا قصيرا في كراسة نشاطك عن السيدة عائشة بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما	١٢٤
كتاب الصف الثالث الإعدادي «الجزء الأول»	١- استخرج ما يتعلق بأحكام النون الساكنة والتنوين والمدود بأنواعها من الآيات الكريمة ١٢-١٥ من سورة الإسراء وسجل أمام كل حكم اسمه وموضعه في كراسة نشاطك	٣٢
	٢- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا قصيرا حول واجب المسلم نحو والديه في حياتهما وبعد مماتهما مستعينا بما في مكتبة المدرسة من كتب ومراجع حول هذا الموضوع	٣٧
	٣- بعد إجادتك قراءة حديث «فضل صلاة الجماعة» سجله بصوتك على شريط خاص بك، ثم استمع إليه مرات عدة لتتأكد من حفظك له	١١٢
	٤- اكتب في كراسة نشاطك الآيات التي تؤكد أن الأنبياء السابقين دعوا أقوامهم إلى الإيمان بالله واليوم الآخر مستعينا *بالمعجم المفهرس لآيات القرآن الكريم* لمحمد فؤاد عبدالباقي	١٢٢
	٥- عد إلى سورة التوبة، وانقل منها الآيات المتعلقة «بغزوة حنين،» واكتبها في كراسة نشاطك	١٣٣
كتاب الصف الثالث الإعدادي	١- اكتب في كراسة نشاطك موضوعا قصيرا حول مساوىء الربا وأضراره على الفرد والمجتمع مستعينا بالكتب المتوافرة في مكتبة مدرستك	٤٣

تابع جدول رقم م ٢-٨.

الصف والكتاب	الأنشطة	رقم الصفحة
«الجزء الثاني»	٢- عد إلى كتب السيرة المتوافرة في مكتبة المدرسة وابحث فيها عن أقوال الرسول ﷺ في حجة الوداع واكتبها في كراسة نشاطك	٥٤
	٣- اكتب في كراسة نشاطك ما تضمنته وصية لقمان لابنه كما وردت في سورة لقمان	٧٥
	٤- اكتب موضوعا قصيرا حول الاحتكار: آثاره وأضراره على الفرد والمجتمع مستعينا بالكتب المتوافرة حول الموضوع في مكتبة المدرسة مبينا رأيك الشخصي في الاحتكار والمحتكرين	٩٧

ملحق رقم ٣. أهداف مناهج التربية الإسلامية المطورة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر.

أهداف مادة التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر*

تهدف مادة التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية إلى تحقيق ما يأتي:

١- تعميق إيمان المتعلمين بأركان الإيمان عن اقتناع عقلي ونزوع وجداني يقوم على إدراك هذه الأركان، وثمرات الإيمان في حياة الإنسان وأثرها في استقامة الحياة.

٢- تفهم المتعلمين لحكمة الخلق والحياة، وتتابع الرسالات وختمها بالإسلام، وحفظ الله تعالى للقرآن الكريم، ومعنى خلوده، وإعجازه بأسلوب استدلالي يتناسب ومستواهم العقلي.

٣- توسيع معرفة المتعلمين بأركان الإسلام، وبما ترتبه من حقوق وواجبات.

٤- توثيق صلة المتعلمين بكتاب الله تعالى وتدبره، وذلك بحسن تلاوة بعض أجزائه ومعرفة أحكام تجويده، وحفظ وتفسير آيات مختارة منه تتناسب واحتياجاتهم في مرحلتهم العمرية واهتماماتهم.

٥- تعريف المتعلمين بمعنى السنة النبوية ووظيفتها ومكانتها، وتعزيز التواصل العقلي والوجداني بينهم وبينها بحفظ ودراسة بعض الأحاديث الشريفة المتناسبة ومستوى إدراكهم.

٦- تعميق معرفة المتعلمين بالسيرة النبوية كمحل للأسوة والقدوة في الأخلاق والسجايا والمواقف، وتفهم مراحل الدعوة، وجهاد النبي ﷺ وصحابته - رضوان الله تعالى عليهم - في نشر الإسلام.

٧- التزام المتعلمين بالقيم التي عززها الإسلام، كالخير والعدل والحرية والإيثار وغيرها، عن وعي بآثارها الإيجابية في الدنيا والآخرة.

٨- مناوأة المتعلمين للصفات والأخلاق والتصرفات المخالفة للإسلام الضارة بالفرد والجماعة من غش واحتكار وظلم وفساد وغير ذلك والتصدي لها بأسلوب سليم.

(*) وثيقة مناهج التربية الإسلامية المطورة، ١٩٩٢م، ص ص ٢٠-٢٢.

٩- تنمية الرقابة الذاتية واستشعار مراقبة الله تعالى وتقواه، وتدريب المتعلمين على فعل الخير واحتسابه، وحفز اتجاههم للعمل التطوعي بما يؤدي إلى تهذيب الوجدان ويقظة الضمير والتصرف على هدى ووعي وبصيرة.

١٠- تنمية الفعالية الاجتماعية المتمسكة بقيم الإسلام ومثله عند المتعلمين من بر الوالدين واحترام الكبير والعطف على الصغير وصلة الرحم وآداب الحديث والتعامل، والمحافظة على البيئة والأملاك العامة ونحو ذلك.

١١- تبصير المتعلمين بفقه العبادات وفقه المعاملات بما يؤدي إلى تفهم أحكامها وحكمتها ومصطلحاتها الأساسية وحسن أدائها.

١٢- ممارسة المتعلمين للشعائر الإسلامية، والمحافظة على أدائها، وتفهم دورها البناء للفرد والجماعة.

١٣- تنمية الاتجاهات الخيرة لدى المتعلمين، وتقويم أخلاقهم وسلوكهم بسوق أمثلة متعددة في التهذيب والسلوك مستقاة من حياة الصحابة والشخصيات المؤثرة في التاريخ الإسلامي.

١٤- معرفة المتعلمين بأحكام الحلال والحرام، والحكمة من ذلك، لينشؤوا على التمسك بكل ما هو حلال طيب في الكسب والمأكل والمشرب والملبس وغيرها، ونبذ كل ما سواه.

١٥- تنمية شخصيات المتعلمين، وتفتح ذواتهم بأقدارهم على معرفة مراتب الأحكام والتمييز بين الأضداد، والتعبير عن وجهات نظرهم، والإدلاء بآرائهم، والالتزام بآداب الحوار والنقاش والبعد عن الخلاف.

١٦- التأكيد على مجموعة مضافة من القيم العليا لما تلقوه في المرحلة الابتدائية، بما يؤدي إلى فعالية ذاتية واجتماعية أكبر، ومنها:

- أهمية العمل وقيمته في الإسلام ودوره في نهضة الأمم، وضرورة الأداء السليم والإنجاز الكيفي والإتقان.
- دور الأخلاق والفضائل الإسلامية في تحقيق السعادة للفرد والمجتمع في الدنيا، وللمسلم في الآخرة.
- قيمة الإنسان في الإسلام واحترام إنسانيته وحقوقه وحرياته.
- أسلوب الإسلام في حل المشكلات التي يتعرض لها المتعلمون.
- علاقات التكافؤ والود والإخاء والتعاون.
- أهمية تزكية النفس والجهاد في سبيل الله.

١٧- تنمية اتجاه المتعلمين للاستزادة من فهم الإسلام بالاطلاع الواعي الهادف على الكتب الإسلامية.

المراجع

[١] لبيب، رشدي وآخرون. *المنهج منظومة لمحتوى التعليم*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤م.

[٢] رضوان، أبو الفتوح وآخرون. *الكتاب المدرسي، فلسفته - تاريخه - أسسه تقويمه - استخدامه*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢م.

[٣] الصلطي، مبارك بن مسلم. «تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الابتدائية العليا بسلطنة عُمان.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٧م.
[٤] حمدان، محمد زياد. *التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها*. ط٢. عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٩٣م.
[٥] البطش، محمد، وهالة السواح. «تقويم الأنشطة التقويمية الواردة في كتب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين.» *المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية، التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم، جامعة البحرين، الفترة من ٣-٥ مايو ١٩٩٤م*.
[٦] Bloom, B. *Human Characteristics and School Learning* New York: Mc Graw-Hill, 1976.
[٧] Ebal., R., and D. Frisbie. *Essental of Educational Measurement.* 4th ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1986.
[٨] Gronlund, N. *Static Objectives for Classroom Instruction.* 3rd ed. New York : Macmillan, 1985.
[٩] وزارة التربية والتعليم. إدارة المناهج والكتب المدرسية. *وثيقة مناهج التربية الإسلامية المطورة*. ١٩٩٢م.
[١٠] طعيمه، رشدي أحمد. «إعداد الأسئلة في الورقة الامتحانية.» دراسة قدمت ضمن ورشة عمل حول تطوير أساليب التقويم الجامعي، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، ابريل ١٩٩٦م.
[١١] Raines, Franklin B."An Analysis of Cognitive Level Development Reflected in Teacher Made Examinations in Two Instructional Areas of Public School Curriculum." *Diss.Abst. Inter. A*, 3013 (1968).
[١٢] Abou Hoggar, Kawther Mohammed. "An Evaluation of the Written English Language at the Preparatory Stage." Unpublished M.A. thesis, Ain Shams University, College For Women, 1975.
[١٣] Terrell, Cecil Rolan el. "An Analysis of Classroom Objectives Derived from Levels of Learning as Inferred from Selected Teacher - Made Tests." *Diss. Abst. Inter.* A, 31, No. 10 (1970).
[١٤] Black. Thomas R. "An Analysis of Levels of Thinking in Nigerian Science Teachers' Examinations." *Journal of Research in Science Teaching,* 17, No.4 (1980).
[١٥] عبد المنعم، منصور. «تقويم امتحانات الجغرافيا في الثانوية العامة.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٠م.
[١٦] Goff. D. "An Analysis of Written Examinations in the Area of Elementary Education at the University Level." *Diss. Abst. Inter. A*, 37, No. 8 (1981).
[١٧] إبراهيم، عبد الله محمد. «دراسة تحليلية لامتحانات الثانوية العامة للمواد الفلسفية في ضو

المستويات المعرفية. «رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨١م.
[١٨] رجعية، عادل لطيف محمد. » دراسة تحليلية لامتحانات الثانوية العامة لمادة التاريخ في ضوء المستويات المعرفية. » رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٢م.
[١٩] الموسوي، ناصر حسين. « تقويم امتحانات الثانوية العامة في التاريخ بدولة البحرين. » رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٥م.
[٢٠] عبد النبي، محسن محمود. «تقويم امتحانات مقرر اللغة العربية لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة في ضوء ما تحققه من مستويات الأهداف المعرفية «بلوم». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٧م.
[٢١] إبراهيم، فوزي طه. «أسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس الفكر بجدة، دراسة تحليلية. » *دراسات تربوية*، ٤، جـ١٥ (١٩٨٨م).
[٢٢] خلف، عبد الخالق صالح : «تحسين التحصيل في المدارس الثانوية في البلاد النامية بالإكثار من الاختبارات الصفية. »*كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ندوة تربية الغد في العالم العربي- رؤى وتطلعات، أ. ع. م. العين، الفترة من ٢٤-٢٧ ديسمبر ١٩٩٥م*.
[٢٣] باقر، نصره رضا. «تقويم امتحانات الثانوية العامة في الرياضيات بدولة قطر. » جامعة قطر، *حولية كلية التربية*، ١٤، ١٩٩٧م.
[٢٤] Gall. M.D. "The Use of Questions in Teaching." *Review of Educational Research,* 40 (1970).
[٢٥] Tamir. B. "Questioning Practices in the Teaching of Higher School Biology in Israel." *Journal of Curriculum Studies,* 9, No.8 (1977).
[٢٦] Carol, P.P. "A Descriptive Study of the Questioning Behaviour of College Instructors." *Diss. Abst. Inter. A, 37,* No.1 (1976).
[٢٧] Kwak. B.S. "The Relationship between Content Treatment and Questioning Treatment on Critical Thinking in Social Studies." *Diss. Abst. Inter. A,* 40, No.9 (1980).
[٢٨] السويدي، وضحى علي. «أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، دراسة ميدانية. » اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة *التربية*، ع١٠٥، الدوحة - قطر، ١٩٩٣م.
[٢٩] زكي، سعد يس. «دراسة تحليلية لأسئلة الكتب المدرسية في العلوم. » *صحيفة المكتبة*، ٥، ع٣ (١٩٧٣م).
[٣٠] إبراهيم، صبري الدمرداش. *تقويم الأسئلة المتضمنة في كتب العلوم في مراحل التعليم العام الثلاثة وفقا لمعايير أربعة*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٠م.
[٣١] Franklin, Doris M. "An Analysis of Questioning in Sixth Grade Social Studies Text Books Published between 1965-1969 and 1975-1979." *Diss. Abst. Inter.A,* 42, No. 8 (1981).
[٣٢] أبو العلا، محمد حمدي. «تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف المنهج

ونواتج التعليم.» *بحوث ودراسات تربوية*، م١٢، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٥م.

[٣٣] عبدالحميد، إيناس. «تقويم أسئلة الكتاب المدرسي وبعض الكتب الخارجية في منهج الجغرافيا بالصف الثالث الإعدادي.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٩٨٥م.

[٣٤] Logan, William. "An Analysis of the Cognitive Levels of Instructional Questions in Selected Fifth Grade Social Studies Text Books." *Diss.Abst. Inter. A*, 46, No. 8 (1986).

[٣٥] الدسوقي، محمود السيد. «دراسة تقويمية لأسئلة كتب القراءة في المرحلة الإعدادية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٦م.

[٣٦] شلبي، أحمد إبراهيم. «دراسة تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتاب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي بمصر والمملكة العربية السعودية.» مجلة *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٢ (١٩٨٧م).

[٣٧] سيد، شكري، وعبدالله الحمادي. *تحليل أسئلة كتب العلوم المتكاملة المقررة في المرحلة الإعدادية للتعرف على العمليات العقلية التي تستلزمها*. دراسات في المناهج الدراسية، م١٩ مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٨م.

[٣٨] زيتون، عايش. «دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ١٠، ع١ (١٩٩٠م).

[٣٩] ديمتري، فادية، وماجدة حبشي. «محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف الثاني من المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، دراسة تحليلية تقويمية.» *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثالث: رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي*، ج.م.ع، *الإسكندرية الفترة من ٤-٨ اغسطس* ١٩٩١م، ٤.

[٤٠] السويدي، وضحى علي. «القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بدولة قطر، دراسة تحليلية.» الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية، *رسالة التربية وعلم النفس*، ٣ (١٩٩٢م).

[٤١] إبراهيم، أحمد سيد محمد. «أسئلة كتب القراءة في المرحلة الثانوية - دراسة تحليلية تقويمية.» *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السادس. مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات*، مدينة *الاسماعيلية الفترة من ٨-١١ اغسطس* ١٩٩٤م، ١.

[٤٢] حميدة، إمام مختار. «دراسة تحليلية للأسئلة والأنشطة المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي.» *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الأول: آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها*، مدينة *الإسماعيلية*، *الفترة من* ١٥-١٨ يناير ١٩٨٩م، ٢.

[٤٣] كرار، جمال محمد صالح. «دراسة تحليلية للأمثلة والتمارين المتضمنة في كتب الحاسب الألكتروني بالمرحلة الثانوية.» *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس. نحو تعليم ثانوي أفضل*، *القاهرة*، *الفترة من ٢-٥ اغسطس* ١٩٩٣م، ٣.

[٤٤] الزعيمي، محمد. «استراتيجية التدريس والتقويم للتعليم العالي لمواجهة تحديات القرن الحادي

والعشرين . » *المؤتمر التربوي الثاني لقسم أصول حول التعليم العالي وتحديات القرن الحادي والعشرين*، جامعة الكويت، *الفترة من ١٧-٢٠ أبريل* ١٩٩٤م .

[٤٥] Linn R. *Educational Measurement.* 3rd ed. New York: Macmillan, 1989.

[٤٦] Eisner, E. I*nstructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curiculum Evaluation.* Chicago : Rand McNally, 1969.

[٤٧] الزوبعي، عبد الجليل . مناهج البحث التربوي . *مُحاضرات في البحث التربوي* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، ١٩٨٣م .

[٤٨] النهار، تيسير، وفكتور بلة . «الممارسات التربوية المدرسية وتنمية التفكير والابتكار . *ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية - جامعة قطر*، ١٩٩٦م .

[٤٩] همشري، عمر أحمد محمد . «أثر المكتبة المدرسية في تثقيف النشء والشباب . » المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة . *ندوة الثقافة في تفاعلها مع القطاعات الأخرى، الدوحة - قطر، الفترة من ٤-٨ ابريل* ١٩٩٣م .

[٥٠] السويدي، وضحى علي . *المناشط المدرسية اللا صفية واهميتها في العملية التربوية . دراسات في المناهج وطرق التدريس* . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ٤٠، ج.ع.م، ١٩٩٧م .

[٥١] عبدالمسيح، عبد المسيح داود . «دور التقويم في تطوير الكتاب المدرسي . » في *التقويم كمدخل لتطوير التعليم . المركز القومي للبحوث التربوية*، ج.م.ع، ١٩٧٩م .

Questions and Activities Included in the Revised Books of Islamic Education in the Preparatory Stage in Qatar

Wadha Ali Al-Sewidi

Associate Professor, Head of the Department of Curriculum and Teaching Methods,Faculty of Education, University of Qatar, Doha, Qatar

Abstract. The objective of this research has been to analyze and classify the questions and activities included in the revised books of Islamic Education used in the preparatory stage in Qatar, through answering the following questions:

1- What are the cognitive levels measured by the questions of the revised books of Islamic Education in the preparatory stage?
2- What are the types of questions included in the revised books of Islamic Education in the preparatory stage?
3- Which types of activities are included in the revised books of Islamic Education in the prepatory stage, and which fields do they confirm?
4- To what extent are the questions and activities related to the objectives of the study units included in the revised books of Islamic Education in the preparatory stage?

The researcher has thoroughly analyzed the content of the revised books of Islamic Education in the preparatory stage. Validity and reliability of the process of analysis have been ensured.

The study has reached these conclusions: The main focus of the questions of the books studied concentrates on the levels of comprehension, memorization and then application. The percentage of subjective questions is nearly the same as that of objective questions. The evaluation activities included in these books are, in all, about 130 ones in various and several fields.

A number of suggestions and recommendations in the light of the results of the study are offered.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٠٣-١٢٤ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

تأثير مشاهدة التلفزيون في التحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الأساسية في الأردن

محمد أحمد صوالحة

أستاذ مساعد، قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي،

كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مشاهدة أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن لبرامج التلفزيون، وأثر جنس الطفل وصفه المدرسي على معدل ساعات المشاهدة وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي. تكونت عينة الدراسة من ٢٢٥٧ طفلا، بينهم ١٣٦٢ذكرا، و ٨٩٥ أنثى يمثلون الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية، تم اختيارهم عشوائيا من جميع المناطق الجغرافية في الأردن، وقد تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٢ سنة. استخدمت في الدراسة أداة جمع البيانات، وهي استبانة من إعداد وتطوير الباحث، كما استخدمت سجلات العلامات المدرسية. وكانت النتائج على النحو التالي:

١- كان المتوسط الحسابي لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل أفراد عينة الدراسة ٣,٣٨ ساعة يوميا.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لساعات مشاهدة التلفزيون من قِبل أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لساعات مشاهدة التلفزيون من قِبل أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الصف المدرسي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لساعات مشاهدة التلفزيون من قِبل أفراد عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين الجنس والصف المدرسي.

٥- توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لساعات مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة في المرحلة الأساسية ككل،

بينما توجد علاقة ليست ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لساعات مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة في الصفين الثالث والسادس، بينما توجد علاقة إيجابية ليست ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لساعات مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة في الصفوف: الأول، والثاني، والخامس.

خلفية الدراسة النظرية

تعتبر وسائل الإعلام ذات أهمية كبيرة في حياة الإنسان في هذا العصر، فلم يعد الإنسان المعاصر يستغني عن الاطلاع يوميا على المادة الإعلامية المسموعة، أو المقروءة، أو المرئية. ولو استعرضنا وسائل الإعلام لأدركنا كم هي كثيرة ومتنوعة، وكم هي متباينة بين الإيجابية والسلبية. فوسائل الإعلام - من تلفزيون، وراديو، وصحف، ومجلات، وغيرها - قد تلعب دورا كبيرا في عمليات التثقيف والتعليم والتوعية، وقد تؤثر تأثيرا سلبيا أو ضارا من خلال ما تبثه من مواد إعلامية. ويعتبر التلفزيون أكثر وسائل الإعلام تأثيرا، ويعتبر نافذة الطفل الأولى على العالم [١].

وعلى الرغم من أن التلفزيون الذي يعتبر من وسائل الإعلام الهامة في العصر الحالي، لم يمض وقت طويل على اختراعه، فقد أصبح وسيلة فعالة من وسائل الإعلام التي تنقل الصوت، والصورة، والحركة، واللون إلى المشاهدين، كما وأنه استخدم كأداة فعّالة في إحداث تغييرات اجتماعية واقتصادية، وسياسية ملموسة [٢]. وحيث إن التلفزيون جهاز لا يكاد يخلو منه بيت، فإنه من أكثر وسائل الإعلام تأثيرا في الأفراد، فهو يجذب انتباه الصغير والكبير [٣، ص٣٣؛ ٤، ص٤٦؛ ٥، ص٥٩؛ ٦-٩]. كما أنه يرتبط بتربية الأطفال وتطورهم، حيث إن الأطفال يقضون وقتا طويلا في مشاهدة ومتابعة التلفزيون، لذلك يجب استغلاله وتوظيفه كأداة لتقديم المادة الدراسية في المواضيع المختلفة[١٠].

وقد أصبح للتلفزيون وجود ثقافي واجتماعي ونفسي شديد التأثير في حياتنا، بل إن الأطفال يبدأون في مشاهدة التلفزيون في حوالي سن العامين أو الثلاثة أعوام الأولى من حياتهم، وقد يقضي الأطفال وقتا أمام شاشة التلفزيون أكثر مما يقضون في متابعة دروسهم [٢، ص٥٠؛ ١١].

وعلى الرغم من أهمية التلفزيون يؤخذ عليه أنه وسيلة إعلامية من جانب واحد، فلا

يستطيع المشاهد أن يتفاعل مع مقدم البرنامج بالسؤال والمناقشة، كما أن المحاضر أو مقدم البرنامج لا يستطيع أن يلمس التغذية الراجعة من مشاهديه مباشرة. لهذا فإنه لا يستطيع أن يغير أو يعدل من أسلوبه بحيث يتمشى مع ميول ورغبات المشاهدين، واهتماماتهم وقدراتهم والمستقبل. هذا، بالإضافة إلى أن التلفزيون يتميز بأن له دور خطير من خلال إشغاله حاستين لدى الإنسان (سمعه وبصره) بحيث يجذبه كليا إلى المادة الإعلامية المعروضة، مما يؤدي إلى إشغال وقته عن طريق جلوسه عدة ساعات لمتابعة البرامج وهو في حالة نفسية مناسبة لتلقي وقبول ما يُعرض عليه دون مناقشة [١٢، ص٥٩]. وحيث إن التلفزيون يعتبر وسيلة جذب للكبار والصغار، وذلك من خلال امتلاكه القدرات الفنية التي تعينه على تحويل الخيال إلى واقع مرئي، وتحويل القصص والروايات إلى صور متحركة يمكن مشاهدتها يملؤها النشاط والحيوية، كما أنه يستطيع أن ينقل الأطفال والكبار إلى أماكن لا يمكن الوصول إليها مثل أعماق البحار والفضاء والبراكين وأماكن الأحداث العنيفة، وذلك بما يمتلكه من إمكانات فنية دقيقة. ويؤكد حسين [١٣] أن التلفزيون باعتماده على حاستي السمع والبصر لدى الإنسان يؤثر على الناس ويجذبهم إليه لأن الصوت والصورة يثيران مشاعر الناس، سيما وأن هاتين الحاستين تعتبران من أهم الحواس التي يمتلكها الإنسان، حيث إن الصوت والصورة تتيحان للمشاهد الراحة التامة في الاستمتاع والرؤية من دون إجهاد سمعي أو بصري. كما وأن اعتماد التلفزيون على عنصر الحركة المرافق لعرض الصورة والمرافقة أيضا للصوت، تعتبر خاصية جذب إعلامي تمكنه من تقديم البرامج، والأفلام، والأغاني، وما يرافق ذلك من عناصر الترفيه، والتسلية، والتثقيف، والتعليم.

وقد كانت آثار مشاهدة التلفزيون على الجانب الشخصي - الاجتماعي للأطفال أحد الموضوعات التي استرعت انتباه الباحثين[١٣، ص٦٩؛ ١٤، ص٦٧؛ ٧، ص٥١]. ومن ثم بدأ موضوع آثار مشاهدة التلفزيون على التطور المعرفي للأطفال ونشاطهم المدرسي يأخذ مكانه الحقيقي بين موضوعات البحث والدراسة، حيث أجريت دراسات عديدة تستقصي طول الفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون وعادات الأطفال السلوكية أثناء المشاهدة، والآثار الإيجابية والسلبية التي تتركها تلك المشاهدات على تطورهم المعرفي ونشاطهم المدرسي. وقد صنف هورنك [٧، ص٥١] الدراسات التي بحثت في هذا المجال في صنفين، تشير نتائج الدراسات في الصنف الأول إلى أنه ليس

هناك آثار تُذكر لمشاهدة التلفزيون على تطور الأطفال، بينما تشير نتائج الدراسات في الصنف الثاني إلى وجود آثار للتلفزيون على تطور الأطفال، ولكن مع أن الباحثين يعترفون بهذه الآثار إلا أنهم وبسبب الطبيعة الداخلية للبحث أو بسبب استراتيجيات البحث التي اختاروها لم يستطيعوا التعرف على تلك الآثار.

ويذكر الباحثون أن هناك مجموعة من المعتقدات الشائعة بين الناس تتعلق بآرائهم في آثار التلفزيون على الأطفال، ومن هذه المعتقدات أن الأطفال يصبحون نتيجة مشاهدتهم التلفزيون سلبيين معرفيا، وتقل لديهم القدرة على الإبداع والتحصيل، كما أن التحصيل في القراءة لديهم ينخفض نتيجة انشغالهم بالمشاهدة. ولكن الباحثين ينبهون إلى أنه بالرغم من كثرة ما كُتب حول هذه الآثار، إلا أن نتائج البحوث والدراسات التي يمكن الوثوق بها نادرة حول أي منها وترتبط هذه الدراسة بطول الفترة الزمنية التي يمضيها الأطفال وهم يشاهدون التلفزيون، وبعلاقة هذه المشاهدة مع تحصيلهم المدرسي [١٥].

وقد أُجريت دراسات عديدة في هذا المجال تناولت العلاقة بين مشاهدة التلفزيون، وجنس التلميذ، وصفه المدرسي، وتحصيله المدرسي، وفيما يلي عينة من هذه الدراسات:

قام جرين ستاين [١٦] بدراسة تكونت عينتها من ٦٧ تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس شيكاغو. قُسّم هؤلاء إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) حيث كانت لدى أفراد المجموعة التجريبية الفرصة لمشاهدة التلفزيون، في حين لم تكن هذه الفرصة سانحة للمجموعة الضابطة، وتمت متابعة المجموعتين لمدة ستة فصول دراسية. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القراءة، وكان هذا بالنسبة للمجموعة التي يشاهد أفرادها ٦ ساعات يوميا برامج التلفزيون. أما المجموعة التي يشاهد أفرادها أكثر من ٦ ساعات يوميا فلم تكن هناك فروق بينها وبين المجموعة الضابطة، وكان الإنشاء الشفوي لدى أفراد المجموعة الضابطة أفضل منه لدى أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم يكن الأمر كذلك بالنسبة للإنشاء المكتوب حيث كانت متوسطات المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة في كل المواد الدراسية ما عدا الخط.

وأجرى سكوت [١٧] دراسة بينت نتائجها أن الأطفال الذين شاهدوا التلفزيون لمدة أطول كانوا أقل تحصيلا في القراءة والرياضيات بشكل خاص، وفي تحصيلهم العام من

أولئك الذين شاهدوا التلفزيون لمدة أقل .

وبين سلاتر [١٨] أنه توجد علاقة سلبية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل ، وبيّن أيضا وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين عدد ساعات مشاهدة التلفزيون والتحصيل العام للتلميذ لدى ١٠٠ من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

وفي دراسات أخرى [١٩ ؛ ٢٠]تبين أن هناك علاقة عكسية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل العام ، وقد كانت هذه العلاقة سالبة ذات دلالة إحصائية في حالة الإناث ، بينما كانت سالبة ليست ذات دلالة إحصائية في حالة الذكور .

وبينت دراسة فورو [٢١ ، ص١٥] أن التحصيل المدرسي للمجموعة التي تشاهد التلفزيون بمعدّل وقت طويل كانت أقل من تحصيل المجموعة التي تشاهد التلفزيون بمعدّل وقت قصير . أما تشايلدرز وروس [٢٢ ، ص٣١٧] فلم يجدا علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي معبّرا عنه بالمعدل المدرسي العام ، ومشاهدة التلفزيون . في حين بين حسين [١٣ ، ص٦٧] في دراسة على عينة تكونت من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في العراق ، أن معدل المشاهدة التلفزيونية لهؤلاء التلاميذ كانت بمعدل ساعتين ونصف يوميا ، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوقت الذي يقضيه كل منهم في مشاهدة التلفزيون . كما بينت أيضا وجود علاقة سالبة بين الوقت الذي يقضيه تلاميذ الصف السادس في مشاهدة التلفزيون وتحصيلهم المدرسي . أما جادبري [٢٣] فقد بينت دراسته وجود علاقة سالبة بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل .

وفي دراسة قام بها هارتل وويلي [٢٤ ، ص١٨] على عينة تكونت من ١٥٠٠ من تلاميذ الصفوف الابتدائية الستة ، تبين وجود علاقة منحنية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل ، وخصوصا في الصفوف : الرابع ، والخامس ، والسادس ، بحيث ارتبطت درجات التحصيل بفترة متوسطة من مشاهدة التلفزيون .

أما كومستوك ورفاقه [١٤ ، ص٥٨] فقد ذكروا أن إحدى شركات التلفزيون قامت بدراسة توضح أن متوسط عدد الساعات التي يقضيها الأطفال بين سن سنتين وإحدى عشر سنة ارتفع من ٢٣,٥ ساعة في الأسبوع سنة ١٩٦٧م إلى ٢٧,٦ ساعة في الأسبوع سنة ١٩٧٦م . وبين هلجارد ورفاقه [٢٥ ، ص٦٥] أن الأطفال عند سن الخامسة يصرفون ٢-٣ ساعات يوميا في مشاهدة التلفزيون .

وبين العبد [٣، ص٣٣] في دراسته أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يشاهدون التلفزيون أكثر من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وهؤلاء بدورهم يشاهدون التلفزيون أكثر من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. كما أن تيمر [٢٦، ص١٩] قام بتحليل نتائج دراسة أُجريت على عينة من المجتمع الأمريكي بين عامي (١٩٨١-١٩٨٢م) بيّن أن المتوسط الأسبوعي لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١١ سنة هو ١٥,٦ ساعة في الأسبوع، أي ٢,٨ ساعة يوميا. ويختلف هذا الرقم اختلافا واضحا عن الرقم الذي ذكرته نتائج دراسة أندرسون وكولينز[١٥، ص١٩] وهو أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١١ سنة يقضون ما متوسطه ٢٤ ساعة أسبوعيا في مشاهدة برامج التلفزيون، أي ٣,٤٣ ساعة يوميا.

وفي دراسة أخرى قام بها الخوالدة وصوالحة [٢، ص ص ٢٩٣-٣٠٤] هدفت إلى معرفة العلاقة بين العمر الزمني لطلبة المدارس وعدد الساعات التي يشاهدون فيها التلفزيون. وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٠٣ من طلاب المرحلة الابتدائية العليا في الأردن، بينت نتائج الدراسة أن متوسط ما يقضيه الطلاب في مشاهدة التلفزيون هو حوالي ثلاث ساعات وربع يوميا، كما أن الدراسة لم تكشف عن فروق بين الجنسين في عدد ساعات مشاهدة التلفزيون، في حين كانت الفروق ذات دلالة بين أفراد العينة في المراحل الدراسية المختلفة.

كما أُجريت دراسة من قبل ساووق [١٠، ص٢٣] بينت نتائجها أن تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا في الأردن لا يختلفون عن أمثالهم في بيئات أخرى في طول فترة مشاهدتهم للتلفزيون. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مشاهدة التلفزيون، وكذلك بين أفراد العينة في الصفوف الابتدائية الثلاثة: الرابع، والخامس، والسادس في طول مشاهدتهم للتلفزيون. كما بينت أن هناك علاقة سالبة ومتوسطة القوة بين طول فترة مشاهدة التلفزيون والتحصيل، سواء في كل مبحث على حدة أو في المعدل المدرسي العام.

من كل ما تقدم، تبين أن الطفل يقضي عدة ساعات يوميا في مشاهدة برامج التلفزيون، وبذلك فهو يتسلى ويتعلم. وحيث إن التلفزيون قد أصبح مألوفا لدى الأطفال على نحو يفوق الكلمة المكتوبة والصورة المطبوعة. لذا، فإن معرفة مستوى مشاهدة

الأطفال لبرامج التلفزيون وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي قد أصبحت هدفا يزداد أهمية بازدياد انتشاره، حيث إن التلفزيون يستطيع أن يؤثر في سلوك الأطفال الاجتماعي واتجاهاتهم. أضف إلى ذلك أن عدد ساعات المشاهدة لدى الأطفال يكشف عن أهمية تأثير التلفزيون في تشكيل شخصيات الأطفال، واتجاهاتهم، وقيمهم، والكثير من أنماط سلوكهم. لذلك جاءت هذه الدراسة لتقصي مستوى مشاهدة برامج التلفزيون وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي لدى أطفال المرحلة الأساسية في الأردن.

مشكلة الدراسة

يشكو الكثير من الآباء والأمهات من زيادة نسبة مشاهدة الأطفال لبرامج التلفزيون، مما يتسبب في إعاقة إقبالهم على الدراسة. ويدور جدل بين التربويين حول الإيجابيات والسلبيات للتلفزيون على الأطفال بشكل عام، وعلى تحصيلهم المدرسي بشكل خاص. لذلك حاولت هذه الدراسة معرفة مستوى مشاهدة أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن لبرامج التلفزيون، وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي.

لذا فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: ما مدى تأثير مشاهدة التلفزيون على التحصيل الدراسي لدى أطفال المرحلة الأساسية في الأردن؟

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) بين عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون تعزى إلى متغير جنس الطفل؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) بين عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون تعزى إلى متغير الصف المدرسي؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) بين عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون تعزى إلى التفاعل بين الجنس، والصف المدرسي؟

٤- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) بين عدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل أفراد عينة الدراسة، وتحصيلهم المدرسي؟

هدف الدراسة و أهميتها

تكتسب هذه الدراسة هدفها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله بالبحث وهو التعرف على مستوى مشاهدة أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية لبرامج التلفزيون وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي. لذلك تعتبر هذه الدراسة من الدراسات المهمة على المستويين النفسي والتربوي لأنها تلقي الضوء على جانب هام من شخصية الطفل وهو سلوك مشاهدة البرامج التلفزيونية، ليكون بمثابة تغذية راجعة feedback [٢٧، ص٥٠] بالنسبة لمتخذي القرار الإداري في وزارة التربية والتعليم، ووزارة الإعلام، ومصممي البرامج التلفزيونية، وكذلك الآباء والأمهات ووكلاء التنشئة الاجتماعية، بهدف إنجاح هذه الوسيلة الإعلامية الهامة. واستغلال إمكاناتها على نحو إيجابي.

ويرى الباحث أن دراسة تتناول مستوى مشاهدة برامج التلفزيون من قبل أطفال المرحلة الأساسية، تعد ذات أهمية كبيرة لما قد تضيفه من معلومات جديدة حول سيكولوجية الطفولة وأثر مشاهدة التلفزيون على تشكيل شخصية الطفل في المستقبل. ويُتوقع أن تفتح مجالا لدراسات أخرى تتناول تقويم أثر التلفزيون على شخصية الطفل وتطوره من جوانب أخرى ولدى عينات أخرى من الأطفال في الأردن.

متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

١- المتغيرات المستقلة:

(أ) جنس الطفل، وله مستويان: ذكر وأنثى.

(ب) الصف المدرسي، وله ستة مستويات: أول أساسي، وثاني، وثالث، ورابع، وخامس، وسادس أساسي.

(جـ) معدل ساعات مشاهدة الطفل للتلفزيون في اليوم الواحد.

٢- المتغير التابع:

التحصيل المدرسي للطفل مقاسا بمعدله العام في نهاية الفصل الدراسي.

التعريفات الإجرائية

سيكون للمصطلحات التالية المعاني المقابلة لها أينما وردت في هذه الدراسة :

١- الطفل : أحد تلاميذ الصف الأول الأساسي ، أو الثاني ، أو الثالث ، أو الرابع ، أو الخامس ، أو السادس الأساسي .

٢- معدل مشاهدة التلفزيون : معدّل الساعات التي يقضيها الطفل في مشاهدة برامج التلفزيون في اليوم الواحد .

٣- برامج التلفزيون : البرامج التي يشاهدها الطفل على شاشة التلفزيون والتي تبثها محطات التلفزيون المختلفة . التحصيل المدرسي : المعدّل العام في نهاية الفصل الدراسي لعلامات الطفل في كل المواد الدراسية .

مجتمع الدراسة وعينتها

يمكن اعتبار أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن في العام الدراسي ١٩٩٦/ ١٩٩٧م مجتمعا لهذه الدراسة . أما عينتها ، فقد تكونت من ٢٢٥٧ طفلا ، تمّ اختيارهم عشوائيا من بين جميع الأطفال الذين استجابوا بشكل تام على جميع فقرات أداة الدراسة ، ويمثّلون جميع المناطق الجغرافية والإدارية في الأردن . وقد تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٢ سنة (مع العلم أنه قد تم إسقاط جميع الاستبانات التي تضمنت استجابات غير مكتملة على جميع فقراتها) . ويبين جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف المدرسي .

جدول رقم ١ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف المدرسي.

الجنس	الصف المدرسي						
	أول	ثان	ثالث	رابع	خامس	سادس	المجموع
ذكر	١٨٠	١٤٤	٢٤٨	٢٠١	٢٠٨	٣٨١	١٣٦٢
أنثى	١١٢	١٦١	١٧٦	١٢٠	١١٧	٢٠٩	٨٩٥
المجموع	٢٩٢	٣٠٥	٤٢٤	٣٢١	٣٢٥	٥٩٠	٢٢٥٧

أدوات جمع البيانات

استخدم الباحث في جمع البيانات في هذه الدراسة استبانة من إعداده وتطويره. وقد تضمنت هدف الدراسة، وكيفية الإجابة عن فقراتها وذلك بعرض مثال توضيحي، وكذلك أسئلة حول البيانات العامة عن الطفل، ومعدّله العام في جميع المواد الدراسية، وأخيرا، الطلب إلى الطفل كتابة كم عدد الساعات التي يقضيها في متابعة برامج التلفزيون يوميا. وقد عُرضت هذه الأداة على مجموعة من المحكّمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والإرشاد والتوجيه من حملة درجة الدكتوراه لتبيان مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وإجراء التعديلات المناسبة من الناحية اللغوية والتصميم. وقد أُخذت الآراء التي اقترحت من قبلهم بالاعتبار وأُجريت التعديلات لها المناسبة، كما طُبقت هذه الأداة على عينة استطلاعية ليست من أفراد عينة الدراسة بغرض تعديلها ووضعها في صورتها النهائية، حيث أُجريت لها التعديلات المناسبة أيضا. وتم حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للأداة حيث بلغت قيمته (٠,٩٤) حيث اعتبرت هذه القيمة مؤشرا على ثبات الاستبانة.

كما استخدمت سجلات العلامات المدرسية في المدارس التي شملتها الدراسة، ورُصدت المعدلات العامة لعلامات أفراد عينة الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول ٩٦/ ١٩٩٧م في جميع المواد الدراسية.

إجراءات الدراسة

وزعت الاستبانة الخاصة بجمع بيانات الدراسة على المدارس الأساسية في مختلف مناطق ومديريات التربية والتعليم في الأردن، وطُلب إلى أعضاء هيئة التدريس فيها توجيه الأطفال في الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية من أجل الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة تحت إشرافهم وتوجيههم، وقد تم تزويد هؤلاء المعلمين والمعلمات بمعلومات تتعلق بهدف الدراسة، وكيفية تطبيق إجراءاتها على نحو جدّي، وصحيح لتحقيق هذا الهدف. كما تم التأكيد عليهم في ضرورة الإجابة عن أي استفسار يوجه إليهم من قبل الأطفال موضع الدراسة، ومساعدتهم في تعبئة البيانات العامة، ورصد المعدل العام للطفل في جميع المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي الأول ٩٦/ ١٩٩٧م. ثم جُمعت

الاستبانات ودُققت بياناتها وأسقطت جميع الاستبانات التي لم تكن مكتملة الإجابة. وتم إدخال البيانات التي اشتملت عليها بقية الاستبانات، وعددها ٢٢٥٧ استبانة، في ذاكرة الحاسب، واستخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج النتائج المطلوبة في ضوء هدف الدراسة.

النتائـــج

لقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مشاهدة أطفال الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن لبرامج التلفزيون وعلاقة ذلك بتحصيلهم المدرسي.

وقام الباحث لتحقيق هذا الهدف بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل أفراد عينة الدراسة. واستخدم تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لاختبار فروض الدراسة. وكانت النتائج على النحو التالي:

أولا: النتائج المتعلقة بأثر الجنس والصف المدرسي والتفاعل بينهما على مستوى مشاهدة التلفزيون لدى أفراد عينة الدراسة من أطفال المرحلة الأساسية في الأردن

استخرجت المتوسطات الحسابية لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون لدى أفراد عينة الدراسة في مجموعتي الجنس (ذكور، إناث)، ومجموعات الصف المدرسي (أول، ثان، ثالث، رابع، خامس، سادس)، ومجموعات الخلايا الناتجة عن التفاعل بين الجنس والصف المدرسي. ويبين جدول رقم ٢ هذه المتوسطات وعدد أفراد العينة لهذه المجموعات.

جدول رقم ٢. المتوسطات الحسابية وعدد أفراد العينة لمجموعتي الجنس ومجموعات الصف المدرسي ومجموعات الخلايا الناتجة عن التفاعل بينهم.

الجنس		الصف المدرسي						الكلي
		أول	ثان	ثالث	رابع	خامس	سادس	
ذكور	سَ	٢,٨٣	٣,٨٣	٣,٣٨	٣,٤٦	٣,٢٦	٤,٠٣	٢,٤٣
	ن	١٨٠	١٤٤	٢٤٨	٢٠١	٢٠٨	٣٨١	١٣٦٢

تابع جدول رقم ٢.

الجنس		الصف المدرسي						الكلي
		أول	ثان	ثالث	رابع	خامس	سادس	
إناث	سَ	٢,٩٩	٣,٠٤	٣,٤٨	٣,١٧	٣,٥٠	٣,٥٦	٣,٣٢
	ن	١١٢	١٦١	١٧٦	١٢٠	١١٧	٢٠٩	٨٩٥
الكلي	سَ	٢,٩٨	٢,٩٤	٣,٤٢	٣,٣٥	٣,٣٥	٣,٨٦	٣,٣٨
	ن	٢٩٢	٣٠٥	٤٢٤	٣٢١	٣٢٥	٥٩٠	٢٢٥٧

حيث إن سَ = المتوسط الحسابي ؛ ن = عدد أفراد العينة .

يتبين من النتائج في جدول رقم ٢ أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور ٣,٤٣ أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث ٣,٣٢ . كما أن المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد العينة في الصف السادس ٣,٨٦ هو الأكبر بينما المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد العينة في الصف الأول هو الأصغر ، حيث بلغ ٢,٨٩ ساعة يوميا . وتشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون يزداد بازدياد مستوى الصف المدرسي . كما يتبين أيضا أن المتوسط الحسابي لعدد ساعات مشاهدة أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث في الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية هو ٣,٣٨ ساعة يوميا . كما يتبين من النتائج في هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور في الصف السادس ٤,٠٣ هو الأكبر ، بينما كان المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور في الصف الأول هو الأصغر حيث بلغ ٢,٨٣ ساعة يوميا .

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الجنس (ذكور ، إناث) ، ومجموعات الصف المدرسي (أول ، ثان ، ثالث ، رابع ، خامس ، سادس) ، ومجموعات داخل الخلايا الناتجة عن التفاعل بين متغيري الجنس والصف المدرسي ، استخدم تحليل التباين الثنائي (٢×٣) ، ويبين جدول رقم ٣ نتائج هذا التحليل .

جدول رقم ٣. نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين مجموعتي الجنس ومجموعات الصف المدرسي ومجموعات التفاعل بين الجنس والصف المدرسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	احتمال الدلالة
الجنس	١,٧٩١	١	١,٧٩١	٠,٥٥٧	٠,٤٥٦
الصف المدرسي	٢٦٠,٣٢٨	٥	٥٢,٠٦٦	*١٦,١٩١	٠,٠٠٠
التفاعل (الجنس × الصف المدرسي)	٤٥,٦٤٧	٥	٩,١٢٩	*٢,٨٣٩	٠,٠١٥
الخطأ	٧٢١٩,١٣٢	٢٢٤٥	٣,٢١٦		
الكلي	٧٥٣١,٢٥٣	٢٢٥٦	٣,٣٣٨		

* α < ٠,٠٥

يتبين من النتائج في جدول رقم ٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الجنس (الذكور والإناث)، بينما كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الصف المدرسي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (* α < ٠,٠٥). ولتحديد مصدر هذه الفروق استخدم الباحث أسلوب (نيومان كيلز) للمقارنات البعدية، ويبين جدول رقم ٤ نتائج استخدام هذا الأسلوب.

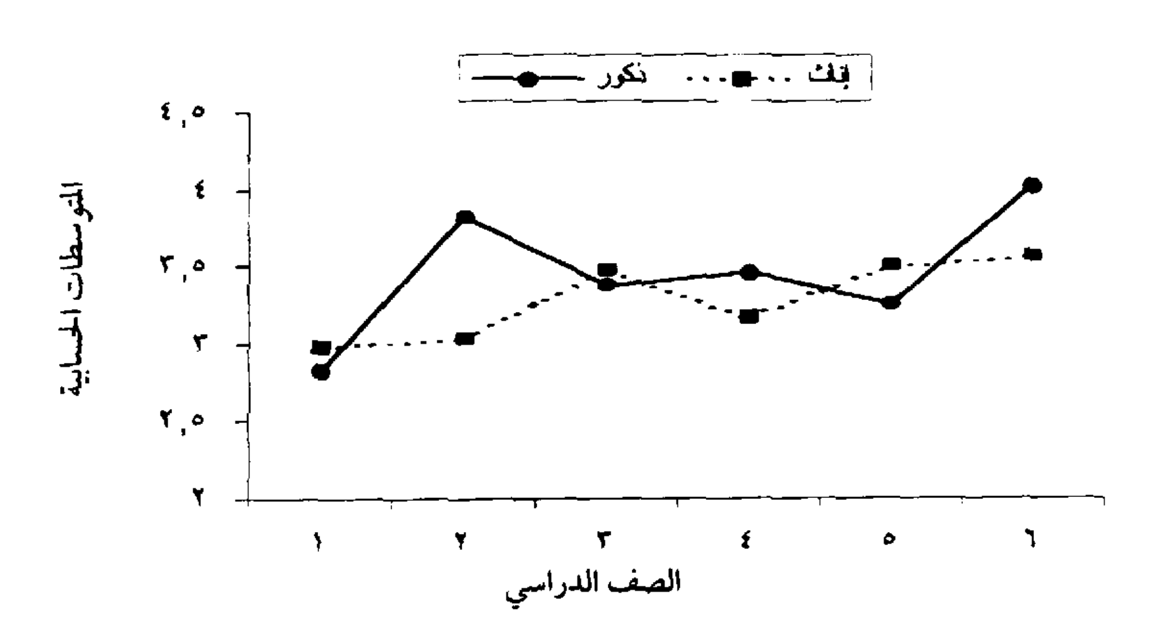
جدول رقم ٤. نتائج استخدام أسلوب نيومان كيلز للمقارنات البعدية.

المتوسط الحسابي	الصف	الأول	الثاني	الخامس	الرابع	الثالث	السادس
٢,٨٩٣٨	الأول						
٢,٩٤٤٣	الثاني						
٣,٣٥٧٧	الخامس	*	*				
٣,٣٥٢٠	الرابع	*	*				
٣,٤٢٩٨	الثالث	*	*				
٣,٨٦١٠	السادس	*	*	*	*	*	

* α < ٠,٠٥

يتبين من النتائج في جدول رقم ٤ أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات أفراد عينة الدراسة في الصفوف: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس ذات دلالة إحصائية. مما يشير إلى أن مصدر الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الصف المدرسي تعود لأثر الصف السادس، والخامس، والرابع، والثالث.

كما يتبين من النتائج في جدول رقم ٣ أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الخلايا الناتجة عن التفاعل بين الجنس (ذكور، إناث)، والصف المدرسي (أول، ثاني، ثالث، رابع، خامس، سادس) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (*α < ٠,٠٥). ولتبيان مصدر هذه الفروق تم تمثيل هذا التفاعل بيانيا، حيث يبين شكل رقم ١ التمثيل البياني للتفاعل بين متغير الجنس ومتغير الصف المدرسي.



شكل رقم ١. التفاعل بين الجنس والصف الدراسي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالعلاقة بين عدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل الأطفال أفراد عينة الدراسة وتحصيلهم المدرسي ممثلا بالمعدل العام في جميع المواد الدراسية

كان الهدف الثاني للدراسة الحالية هو الكشف عن العلاقة بين عدد ساعات مشاهدة الأطفال أفراد عينة الدراسة للتلفزيون وتحصيلهم المدرسي. ولتحقيق هذا الهدف حُسبت

معاملات الارتباط بين معدل ساعات مشاهدة الأطفال أفراد عينة الدراسة للتلفزيون من جهة، وتحصيلهم العام في جميع المواد الدراسية من جهة أخرى، في الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية، وفي كل صف من هذه الصفوف على حدة. ويبين جدول رقم ٥ قيم ودلالة معاملات الارتباط هذه.

جدول رقم ٥. معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية بين معدل مشاهدة التلفزيون لدى الأطفال أفراد عينة الدراسة، وتحصيلهم المدرسي العام في الصفوف الستة من المرحلة الأساسية وفي كل صف على حدة.

الصف	قيمة معامل الارتباط بين معدل مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي العام
الصفوف الستة	-۰,۰۸۹۹*
الأول	۰,۰۱٦۰
الثاني	۰,۰٦۲٦
الثالث	-۰,۰۸۹۸
الرابع	-۰,۱۸٦٥*
الخامس	۰,۰٥۰۳
السادس	-۰,۰۷٥۲

* α < ۰,۰۱

يتبين من النتائج في جدول رقم ٥ وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين معدل مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى الأطفال أفراد عينة الدراسة في الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية بشكل عام، ولدى أطفال الصف الرابع الأساسي بشكل خاص. في حين كانت هناك علاقة سالبة ليست ذات دلالة إحصائية بين معدل مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أطفال الصفين الثالث والسادس الأساسي. أما أطفال الصفوف الأول، والثاني، والثالث، والخامس الأساسي فقد كانت العلاقة إيجابية ليست ذات دلالة إحصائية بين معدل مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي.

مناقشة النتائج

يتبين من النتائج في جدول رقم ٢ أن المتوسط الحسابي لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون من قبل أفراد عينة الدراسة ٣٫٣٨ وهو ما يقارب العدد الذي أشارت إليه دراسات أجريت في هذا المجال [٢ ؛ ص٢٩٣ ؛ ١٥ ، ص٣٠ ؛ ١٩ ، ص٩١ ؛ ١٦ ، ص١٦١]، ويزيد على العدد الذي أشارت إليه دراسات أخرى أجريت في هذا المجال أيضا [١٠ ، ص٢٣ ؛ ١٣ ، ص٦٧ ؛ ٣ ، ص٣٣ ؛ ١٤ ، ص٥٨ ؛ ٢٥ ، ص٦٥ ؛ ١١ ، ص٩]. ويمكن تفسير هذه النتائج من حيث إن التلفزيون وسيلة جذب للأطفال بشكل خاص من خلال امتلاكه مجموعة كبيرة من الخصائص الفنية التي تعينه على تحويل الخيال إلى واقع مرئي، والقصص والروايات إلى صور متحركة مشاهدة يملؤها النشاط والحيوية. لذلك فقد أصبح للتلفزيون وجود ثقافي، واجتماعي، ونفسي شديد التأثير في حياة الأطفال الذين يبدأون بمشاهدته في حوالي سن العامين أو الثلاثة أعوام من حياتهم، وقد يقضي الأطفال وقتا أمام شاشة التلفزيون أكثر مما يقضون في متابعة دروسهم [١١ ، ص٤١].

كما يتبين من النتائج في جدول رقم ٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمشاهدة أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث للتلفزيون، وبهذه النتيجة تتفق هذه الدراسة مع دراسات أخرى أجريت في هذا المجال [٢ ، ص٢٩٣ ؛ ٣ ، ص٣٣ ؛ ١٠ ، ص٢٣ ؛ ١٣ ، ص٦٧] على الرغم من أن المتوسط الحسابي لمشاهدة أفراد عينة الدراسة الذكور كان أكبر من المتوسط الحسابي لمشاهدة أفراد عينة الدراسة الإناث. وتبين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الصف المدرسي في مشاهدة برامج التلفزيون، وتبين من النتائج في جدول رقم ٤ أن مصدر هذه الفروق هو المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد عينة الدراسة في الصفوف: السادس، والخامس، والرابع، والثالث. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والصف المدرسي.

وتتفق هذه الدراسة في هذه النتيجة مع دراسات أخرى أجريت في هذا المجال [٢ ، ص٢٩٣ ؛ ١٠ ، ص٢٣ ؛ ٣ ، ص٣٣]. ويمكن تفسير هذه النتائج من منطلق أن البرامج التي تعرض على شاشة التلفزيون تناسب الأطفال من الجنسين وخصوصا في مرحلة العمر المشابهة لعمر أفراد عينة الدراسة. في حين الاختلافات بين الأطفال قي الصفوف الستة

الأولى من المرحلة الأساسية توضح تباينا في اهتمام هؤلاء الأطفال بمشاهدة التلفزيون بسبب التطور في فهم الإدراك المعرفي، والرغبة في تمضية الوقت، وربما التطور في فهم الأمور والموضوعات التي يتم عرضها، وكذلك الأثر الواضح لجاذبية التلفزيون وما يعرضه بالنسبة لهؤلاء الأطفال.

أما فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بالعلاقة بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي، فقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة في الصفوف الستة الأولى بشكل عام، وفي الصف الرابع الأساسي، وكذلك وجود علاقة سلبية ليست ذات دلالة إحصائية بين التحصيل ومشاهدة التلفزيون لدى أفراد عينة الدراسة في الصفين الثالث والسادس. وتتفق هذه الدراسة في هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى أجريت في هذا المجال [٨، ص١١٧؛ ١٠، ص٢٣]، ولكنها تختلف مع نتائج دراسات أخرى [١٦، ص١٦١؛ ٢٨، ص٥٢] والتي بينت وجود علاقة إيجابية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل المدرسي، أو بينت وجود تساوٍ في التحصيل بين من يشاهدون ومن لا يشاهدون التلفزيون. وقد اتفقت هذه الدراسات في نتائجها مع نتيجة هذه الدراسة حيث بينت وجود علاقة إيجابية بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل لدى أفراد عينة الدراسة في الصفوف: الأول، والثاني، والخامس. ويرد الاختلاف في نتائج الدراسات إلى تباين تصاميم البحث المستخدمة من قبل الباحثين بما تتضمنه من طرق بحث وعينات مختلفة للقياس واختبارات إحصائية مختلفة لتحليل النتائج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا من حيث إن التلفزيون يشتمل على إيجابيات وسلبيات، حيث إن الأطفال يصبحون سلبيين معرفيا، وتقل لديهم القدرة على الإبداع والتحصيل، وبذلك فإن مشاهدة التلفزيون تعمل على إعاقة متابعة الأطفال لدروسهم، وبالتالي يقل تحصيلهم المدرسي. ومن جهة أخرى، فإن التلفزيون يعتبر نافذة الطفل الأولى على العالم الخارجي، وأداة توعية، وتثقيف، وتعليم. لذا، فإنه يمكن أن يستخدم كوسيلة تؤدي إلى تحسين وتطوير التحصيل الدراسي.

التوصيات في ضوء نتائج الدراسة

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الكشف عن أثر الجنس والصف المدرسي على مستوى مشاهدة برامج التلفزيون وعلاقة ذلك بالتحصيل المدرسي تستدعي تقديم مجموعة من التوصيات أهمها :

١ - تحسين قنوات التواصل بين المؤسسات التربوية ووزارة الإعلام بشكل عام ومؤسسة الإذاعة والتلفزيون بشكل خاص بهدف التنسيق بين السياسات والأهداف للبرامج حتى تأتي في سياق الأهداف الوطنية العامة .

٢ - ضرورة اعتراف المؤسسة التربوية بأثر البرامج الخفية التي تقدمها المؤسسات الإعلامية على النمو المتكامل لشخصية الطفل ، والعمل على إدخالها كجزء رسمي في البرامج التعليمية في ضوء خطة تعليمية منظمة تكفل عملية حفظ التعلم في هذه البرامج بصورة إيجابية .

٣ - توعية الآباء والأمهات إلى خطورة برامج التلفزيون على تشكيل شخصيات الأطفال ، ودعوتهم إلى رصد البرامج التلفزيونية ، واختيار البرامج المفيدة منها لأبنائهم وتحسين مستوى توجيه الأطفال ومراقبتهم للإفادة من هذه البرامج .

٤ - دعوة مؤسسة الإذاعة والتلفزيون إلى إعادة النظر في تصميم برامجها التلفزيونية بحيث تضع البرامج التعليمية ، والثقافية التي تتلاءم والأهداف التربوية لأطفال مرحلة التعليم الأساسي في الساعات الأولى من البث ليتمكن الأطفال من مشاهدتها في الساعات المسائية المبكرة ، حتى لا يضطر الأطفال إلى السهر ساعات طويلة بانتظار هذه البرامج .

٥ - فتح قناة بث تلفزيوني خاصة بالأطفال وآدابهم ، وثقافتهم ، وأساليب تنشئتهم ، وذلك لغرض التحكم بهذه البرامج من حيث الزمن والمضمون بما يتلاءم وخصائصهم ومراحل نموهم .

٦ - دعوة مؤسسة التلفزيون لتشكيل هيئة استشارية من المختصين في المجالات المختلفة ، وبشكل خاص في التربية وعلم النفس لغرض تحكيم هذه البرامج على نحو تكاملي قبل عرضها على شاشة التلفزيون .

٧ - ضرورة أن يعرف كُتّاب البرامج التلفزيونية ومُعدّو برامجه الإمكانات المتاحة للعمل التلفزيوني ، وذلك لتحسين استغلال هذه الإمكانات ، وضرورة مراعاة مراحل نمو

الأطفال وخصائص كل مرحلة منها وتقديم «البرامج المقننة» الخاصة بكل شريحة من الأطفال حسب خصائصها. وهذا يتطلب تكاتف جميع الجهود من معدّين وكتّاب لهذه البرامج مع الجهات التربوية والاجتماعية، والمؤسسات المتخصصة في حقول الأطفال، حتى تكون هذه البرامج معدّة وفق مقاييس صحيحة يستفيد منها الأطفال.

٨- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية على آثار مشاهدة التلفزيون على الأطفال من جوانب مختلفة ولدى عينات أخرى

المراجع

[١] رمضان، كافية. «الإعلان التلفزيوني وأثره في الطفل.» *التربية الجديدة*، ١٧، ع٥١ (١٩٩٠م)، ٧٧ - ٩٤.

[٢] الخوالدة، محمد، ومحمد صوالحة. «العلاقة بين العمر الزمني وعدد الساعات التي يقضيها طلبة المدارس في مشاهدة برامج التلفزيون.» *مجلة كلية التربية بأسوان*، ٣ (١٩٨٩م)، ٢٩٣ - ٣٠٤.

[٣] العبد، عاطف. *برامج الأطفال التلفزيونية : دراسة تحليلية وميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٧م.

[٤] العيسوي، عبد الرحمن. *الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

[٥] أبو معال، عبد الفتاح. *أثر وسائل الإعلام على الطفل*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٠م.

[٦] Andreoli, V., and S. Worchel. "Effects of Media, Communication and Message Position on Attitude Change." *Public Opinion Quarterly*, 42 (1978), 59-70.

[٧] Hornik, R. " Out of Television and Schooling: Hypotheses and Methods." *Review of Educational Research*, 51 (1981), 199-214.

[٨] Morgan, M., and L. Gross. "Television Viewing, IQ and Academic Achievement." *Journal of Broadcasting*, 24 (1980), 117-34.

[٩] Williams, P., et al. " The Impact of Leisure - Time Television and School Learning: a Research Synthesis." *American Educational Research Journal*, 19,no.1 (1982), 19-50.

[١٠] ساووق، ملك. «أثر مشاهدة التلفزيون على التحصيل الأكاديمي وحل الواجبات البيتية لدى أطفال المرحلة الابتدائية في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٨٩م.

[١١] Grebner, G., and L. Gross. "The Scary of TV's Heavy Viewer." *Psychology Today*, 9 (1976), 41.

[١٢] يكن، منى. *أبناؤنا بين وسائل الإعلام وأخلاق الإسلام*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢م.

[١٣] حسين، قاسم. «علاقة طول مدة مشاهدة التلفزيون وطبيعة برامجه بالتحصيل المدرسي لطلبة الصف السادس الابتدائي.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، ١٩٧٥م.

[١٤] Comstock, G ., et al. *Television and Human Behavior.* New York: University Press, 1981.

[١٥] Anderson, D., and P. Collins. "The Impacts on Children's Education: Television Influence on Cognitive Development." (Working Paper No. 2). Office of Educational Research and Improvement. U. S. Department of Education, 1988.

[١٦] Greenstien, J. "Effects of Television upon Elementary School Grades." *Journal of Educational Research*, 48 (1954), 161-76.

[١٧] Scott, L. "Television and School Achievement." *Phi Delta Kappa*, 38 (1958), 25-28.

[١٨] Slater, L. "An Analysis and Appraisal of the Amount of Television, General School Achievement, and Socio-Economic Status of Third Grade Students in Selected Public Schools of Erie Country, New York." *Dissertation Abstracts International*, 25 (1963), 36-67.

[١٩] العامودي، خالد. «التلفزيون والأطفال: إيجابيات الاستخدام وسلبياته في المجتمع السعودي.» *رسالة الخليج العربي*، ٥٦ (١٩٩٥م)، ٩١-١٤٥.

[٢٠] حمود، رفيقة. «تأثير التلفزيون على الأطفال.» *المؤتمر العلمي الأول ثقافة الطفل بين الإعلام والتعليم*» في الفترة ما بين ١٨ - ١٩ سبتمبر. القاهرة: كلية رياض الأطفال، ١٩٩٦م.

[٢١] Furu, T. *The Function of Television for Children and Adolescents.* Tokyo: Sophia University, 1971.

[٢٢] Childers, P., and J. Ross. "The Relationship between Viewing Television and Student Achievement." *The Journal of Educational Research*, 66 (1973), 317-19.

[٢٣] Gadbery, S . "Television Viewing and School Grades: A Cross - Lagged Longitudinal Study." Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, LA, March 17-20, 1977.

[٢٤] Hartel, E., and D. Wiley. *Social and Economic Differences in Elementary School Achievement.* Chicago: Group for Policy Student in Education, CEMEL Inc., 1978.

[٢٥] Hilgard, E. et al. *Introduction to Psychology.* 7th ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

[٢٦] Timmer, S., et al. "How Children Use Time." In F. Juster and F. Stafford, eds. *Time, Goods, and Well - Being.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

[٢٧] صوالحة، محمد. «علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم

علمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن.» رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٠م.

[٢٨] Himmelweit, H. et al. *Television and the Child.* London: Oxford Univ. Press, 1958.

The Effect of Television Viewing on the Academic Achievement of Basic Stage Children in Jordan

Mohammad Ahmad Sawalha

Assistant Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, College of Education and Fine Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. This study aimed at investigating the level of television viewing by basic stage children in the first six grades and its relationship to their academic achievement. The sample consisted of 2257 children (1362 males and 859 females) in the first six grades of the basic stage in all the geographical and administrative areas in Jordan. The tools in this study were a questionnaire concerning television viewing, and school grade records. The results of the study were as follows:

1. The mean of television viewing of the sample was 3.38 hours daily.

2. There were no significant statistical differences between means of groups in television viewing due to sex effect.

3. There were significant statistical differences between means of groups in television viewing due to class effect.

4. There were significant statistical differences between means of groups in television viewing due to interaction between sex and class.

5. There was a negative relationship between academic achievement and the television viewing mean in case of the overall sample, and there was a positive relationship between academic achievement and the television viewing mean in the case of the first, second, and fifth class students.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٥-١٥٠ (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمة القلق لدى طلبة الجامعة

حسين سالم الشرعة

أستاذ مساعد، قسم الصحة النفسية، كلية التربية،
جامعة قطر، الدوحة، قطر

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء بسمة القلق لديهم، باعتبار أن القلق مفهوم مركزي في معظم المشكلات والاضطرابات النفسية. كذلك هدفت الدراسة إلى الوقوف على حقيقة الفروق بين الأبناء الذكور والإناث في سمة القلق وفي إدراكهم لأساليب التنشئة الوالدية ولكل من الأب والأم. استخدمت قائمة سمة القلق (الشكل ب) والتي أعدها سبايلبرجر وآخرون، واستخدمت استبانة اتجاهات التنشئة الوالدية التي أعدها السقار (١٩٨٤)، بعد التحقق من وجود دلالات ثبات مقبولة لكل منهما. تكونت عينة الدراسة من ٢٦٣ طالبا وطالبة، منهم ١١٥ طالبا و ١٤٨ طالبة من طلبة السنة الأولى بجامعة مؤتة.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوبي التنشئة الوالدية (الديمقراطي - التسلطي) و (التقبل - النبذ) كما يدركهما الأبناء وسمة القلق لديهم ولكل من الأب والأم، وعند كل من الأبناء الذكور والإناث كل على حدة. كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على سمة القلق، حيث كان مستوى سمة القلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك الأبناء الذكور والإناث لكل من أسلوبي التنشئة الوالدية (الديمقراطي - التسلطي) و (التقبل - النبذ) وعند كل من الأب والأم.

خلفية الدراسة

يرى علماء النفس والاجتماع بأن الأسرة أول وأهم مؤسسة اجتماعية لها تأثير على شخصيات الأبناء في جميع جوانبها، وتعتبر عملية تعامل الوالدين مع الأبناء أهم جوانب

التأثير الأسري على شخصيات الأبناء، وذلك لكون تعامل الأب والأم مع الأبناء أول خبرة إنسانية يتعرض لها الطفل والتي ربما تترك بصماتها على شخصيته لاحقا. وفي هذا الصدد يؤكد سولفيان Sullivan أن ذات الفرد تتطور وتتكون نتيجة ما أسماه بالعلاقات الشخصية المتبادلة interpersonal relationships، وتعتبر علاقة الطفل بأمه وأبيه المصدر الأساسي لتكون ذاته [١، ص٥٢].

لقد أكدت جميع الاتجاهات النظرية في علم النفس على أهمية علاقة الوالدين بالأبناء ودور الوالدين في تشكيل الحياة النفسية للأبناء. وربما يكون الاتجاه التحليلي من أكثر الاتجاهات تأكيدا لأهمية علاقة الوالدين بتشكيل شخصيات الأبناء، حيث يرى هذا الاتجاه أن معظم سمات شخصية الفرد تتشكل في الخمس سنوات الأولى من الحياة. ولهذا فإن أعظم دور اجتماعي يمارس من المؤسسات الاجتماعية المختلفة ويؤثر على شخصية الفرد هو دور الأسرة وبالذات الوالدين، وذلك لأن المؤسسات الاجتماعية الأخرى غير الأسرة تمارس دورها بعد الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد تقريبا.

كذلك ركز أدلر Adler من خلال توضيحه لمفهوم أسلوب الحياة life style الذي يعتبر من المفاهيم الأساسية في نظريته على أهمية العلاقات الاجتماعية وخاصة علاقة الأسرة بالطفل في تكوين حياته النفسية. فقد اعتبر أدلر أن أسلوب الحياة لدى الإنسان يتكون نتيجة تفاعل عاملين هما: إدراك الطفل لذاته من خلال ما تعكسه عمليات تفاعل الآخرين معه، إضافة إلى القوى الذاتية الموجودة لديه، وتقوم عمليات التفاعل هذه بضبط عامل القوى الذاتية، فإما أن تعيق حركته أو تعمل على استمراريته [١، ص٤٨]. ويؤكد أدلر أن أسلوب الحياة هذا يتكون في الخمس سنوات الأولى من الحياة، وكل ما يأتي بعد ذلك من خبرات يستوعب من خلال أسلوب الحياة [٢، ص١٩].

واعتبر أيزنك [٣، ص٢] أن شخصية الفرد نتاج تفاعل عاملي البيئة (التنشئة الاجتماعية)، والوراثة (الجوانب الفسيولوجية)، وأن معظم هذا التفاعل يحدث في مرحلة الطفولة. وقد سبقه يونج Jung إلى هذا الرأي، حيث أكد نفس العاملين في تكوين شخصية الفرد. وقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول علاقة الآباء بالأبناء أو من يقومون على تربية الأطفال إلى استمرارية تأثير هذه العلاقة على شخصياتهم في الكبر [٤-٧].

تختلف الأسر في أساليب تنشئتها لأبنائها، ولهذا وردت تصنيفات متعددة لأساليب التنشئة الوالدية للأبناء. وعلى الرغم من الاختلافات الظاهرية لدى الباحثين في تسمية هذه الأساليب، إلا أنها تتشابه إلى حد ما من حيث المضامين. تعرف رو [٨، ص٣٠] أساليب التنشئة الوالدية بأنها الطريقة التي يمارسها الوالدان عند التعامل مع الأبناء والتي ترتبط بإشباع حاجات الأبناء أو التأخر في إشباعها في الحياة اليومية. وأوردت رو ثلاثة أساليب للتنشئة الوالدية للأبناء هي :

١ - *أسلوب الحماية الزائدة* : يتميز هذا الأسلوب بالإشباع الفوري لحاجات الطفل وخاصة الحاجات الفسيولوجية، ويظهر كل من الوالدين أو أحدهما توجها كبيرا لحماية الطفل والقيام بالمسؤوليات التي يجب أن يقوم الطفل بها، والتدخل المباشر في جميع نشاطاته وتحديد كيفية ممارسة جوانب حياته المختلفة على الرغم من أن الطفل قد يظهر نوعا من التحسس تجاه ذلك، إلا أن الوالدين لا يهتمان بمشاعر الطفل ويستمران بحماية الطفل بشكل مكثف.

٢ - *أسلوب التقبل سواء كان هذا التقبل عرضيا أم عن حب* : ويتميز هذا الأسلوب بإشباع حاجات الطفل بصورة معقولة وخاصة الحاجات الانفعالية، كذلك تتسم متطلبات الوالدين من الطفل بالواقعية، بحيث تكون هذه المتطلبات مناسبة لقدرات الطفل، إضافة إلى ظهور مشاعر الحب والتقبل للطفل حتى عند معالجة الأخطاء.

٣- *أسلوب التجنب* : ويتميز هذا الأسلوب بتجاهل الوالدين أو أحدهما للطفل، بحيث لا يبديان مشاعر الود نحو الطفل ولا يتحرجان عن إيذاء مشاعر الطفل ولا يهتمان برغباته، مما يقود الطفل إلى الإحساس بوجود مسافة اجتماعية بينه وبين والديه، وربما يصل إلى نتيجة أنه غير مرغوب فيه لدى والديه.

وذكر شيفر [٩] أربعة أساليب للتنشئة الوالدية وذلك كما يدركها الأبناء :

١ - *التقبل - النبذ* : وهو الأسلوب الذي يتميز بمدى شعور الابن أو عدم شعوره بأنه محبوب ومرغوب به من قبل والديه، وذلك من خلال تصرفات وسلوكات الوالدين نحو الابن. مثل : يقول والدي أو والدتي إنني لطيف، أو يقول والدي أو والدتي إنني مزعج.

٢ - *الاستقلال - التقييد* : وهو الأسلوب الذي يتميز بمدى شعور الأبناء باستقلاليتهم أو تقييدهم من قبل الوالدين عند ممارسة أنشطتهم داخل البيت وخارجه، مثل : غالبا ما

يسمح لي بالخروج كما أريد، أو غالبا لا يسمح لي بالخروج واللعب مع أصدقائي.

٣- *التحكم السيكولوجي - الاستقلال السيكولوجي*: وهو الأسلوب الذي يتميز بمدى شعور الابن بالألم النفسي والمعاناة والقلق نتيجة تعامل والديه معه من ناحية نفسية، كتعرض الابن للتوبيخ والسخرية واللوم من قبل الوالدين، ويقابل ذلك مدى شعور الابن بالقرب من الوالدين ومساهمتهم ببناء الثقة بنفسه نتيجة تعاملهم معه.

٤- *الحث على الإنجاز*: ويقصد به مدى مساهمة الآباء والأمهات في مساعدة الأبناء على صياغة أهدافهم الدراسية أو المنزلية أو الاجتماعية، وكذلك مساعدتهم في محاولة تحقيقها.

ومن خلال مراجعته للدراسات السابقة التي أجريت حول أساليب التنشئة الوالدية للأبناء، حدد كابلن [١٠، ص ص ٢١٢-٢١٤] ثلاثة أساليب شائعة في التنشئة الوالدية للأبناء:

١- *أسلوب التسلط*: ويتسم هذا الأسلوب في التنشئة الوالدية للأبناء بالضبط التام لسلوكهم عن طريق وضع القوانين والقواعد الصارمة التي تحكم سلوكات الأبناء، وكذلك فرض الطاعة المطلقة على الأبناء لما يصدر عن الوالدين دون السماح لهم بالمناقشة، واستخدام القوة أو التهديد باستخدامها لضبط سلوكات الأبناء.

٢- *أسلوب التساهل*: ويتسم هذا الأسلوب بعدم وضوح دور الوالدين في ضبط سلوكات الأبناء، وتكون متابعة الوالدين للأبناء ضعيفة.

٣- *أسلوب الحزم*: يتسم هذا الأسلوب بتشجيع الوالدين للسلوكات المرغوبة، وبوضع حدود للسلوكات غير المرغوبة عن طريق الحوار بين الآباء والأبناء، وتوضيح الأسباب التي تقف وراء متطلبات الآباء من الأبناء.

يختلف الآباء والأمهات في أساليب تنشئة أبنائهم، فمنهم من يلجأ إلى أساليب ربما تساعد الأبناء على النمو السليم كأساليب التقبل والديمقراطية والحزم، ومنهم من يلجأ إلى أساليب تشعر الأبناء بالرفض والانهزامية الذاتية والشعور بعدم الأهمية كأساليب القسوة والتسلط والإهمال. ويمكن القول بأن لأساليب التنشئة تأثيرا مباشرا وقويا على شخصيات الأبناء، وربما يمتد هذا التأثير طول حياة الفرد بحيث يسهم أسلوب التنشئة الذي مارسه الآباء مع الأبناء في تحديد سلوكات هؤلاء الأبناء مستقبلا [١١؛ ١٢].

التنشئة الوالدية والقلق

نظرا لأهمية أساليب التنشئة الوالدية للأبناء في تكوين شخصياتهم، وعدم وضوح الرؤيا لدى المربين والباحثين في تحديد الأسلوب الأفضل في التنشئة الوالدية للأبناء. أجريت دراسات عديدة وطرحت وجهات نظر مختلفة حول علاقة أساليب التنشئة الوالدية بنتاج سيكولوجي معين لدى الأبناء، كمفهوم الذات وتقدير الذات ومستوى الطموح والهوية النفسية وغيرها [١٣-١٥]. والقلق هو أحد النتاجات السيكولوجية الذي قد يرتبط ببعض أساليب التنشئة الوالدية للأبناء. ويعتبر القلق من المفاهيم النفسية المعروفة والمتداولة في علم نفس الشخصية، ويمثل المفهوم المركزي في علم الاضطرابات النفسية [١٦]. ويمكن تعريفه بأنه توتر شامل ومستمر نتيجة تهديد خطر واقعي أو رمزي ويصحبه حالة خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية [١٧، ص٩٩].

ميز سبايلبرجر [١٨، ص٩٩] جانبين هامين من القلق هما: حالة القلق، وسمة القلق. وتشير سمة القلق، باعتبارها محط اهتمام هذه الدراسة، وكما يرى سبايلبرجر إلى الفروق الفردية المستقرة والثابتة والتي تميز الأفراد في الميل إلى الاستجابة للمواقف التي يدركونها على أنها مهددة. وهذه الفروق الفردية ترجع لخبرات الطفولة وخاصة الخبرات المؤلمة. ولكون معظم خبرات الطفولة آتية من مصادر اجتماعية محددة أهمها التنشئة الوالدية، فربما يكون لبعض أساليب التنشئة الوالدية علاقة بتكوين سمة القلق.

وضمن هذا السياق يشير جول ولندزي [١٩] إلى افتراض كارن هورناي Karen Horney والمتعلق بتكون شخصية الطفل، حيث تؤكد هورناي بأن نوعية العلاقة بين الطفل ووالديه هي العامل الأساسي في تكون شخصيته، فشعور الطفل بالتقبل من قبل والديه يساعده على النمو السليم، بينما شعوره بالرفض والإهمال يقود إلى تطور القلق لديه. وترى هورناي أن هناك ثلاثة مصادر للقلق:

- *المصدر الأول*: ويضم مظاهر المعاملة الأسرية المتعلقة بالجوانب العاطفية، فشعور الطفل بالحرمان العاطفي والنبذ والوحدة والكراهية تعتبر من مصادر تكون القلق لدى الطفل.

المصدر الثاني: ويضم مظاهر المعاملة الأسرية المتعلق بجوانب السيطرة والعدالة، فشعور الطفل بفقدان العدالة في المعاملة الأسرية والسيطرة الوالدية المطلقة ونكران الحقوق

والتعرض لأشكال العقاب المختلفة تعتبر من مصادر تكون القلق لدى الطفل.

- *المصدر الثالث* : ويضم مظاهر المعاملة البيئية المحيطة بالأسرة، فشعور الطفل بالخداع والغش والكذب والعدوان البيئي والتناقضات الاجتماعية وأشكال العنف في المجتمع تعتبر المصدر الثالث للقلق.

قام موسن [٢٠] بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر نوع العلاقة بين الوالدين والأبناء على شخصية الأبناء المراهقين، واختيرت عينة من المراهقين في البيئة الأمريكية تراوحت أعمارهم بين ١٣ و١٧ سنة. وأشارت النتائج إلى أن الأبناء الذين أدركوا أنهم لم يحصلوا على عطف كاف من قبل والديهم كانوا أقل شعورا بالأمن النفسي، وأقل توافقا في علاقاتهم الاجتماعية، كما كانوا أكثر توترا وقلقا مقارنة بالأبناء الذين شعروا بعطف والدي كاف.

أجرى البحيري [٢١] دراسة كان من أهدافها المقارنة بين الذكور والإناث في سمة القلق. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٣) طالبا و (٢٧٠) طالبة من طلبة جامعة أسيوط. أظهرت النتائج أن سمة القلق لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

واتفقت نتائج دراسة موسن مع نتائج دراسة الريحاني[٢٢]، والتي هدفت إلى معرفة علاقة نمط التنشئة الأسرية بالشعور بالأمن، تكونت عينة الدراسة من ٤٥٠ مراهقا ومراهقة من الأردن تراوحت أعمارهم بين ١٢ - ١٤ سنة. وأشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين أدركوا أن علاقتهم بوالديهم ديمقراطية كانوا أكثر شعورا بالأمن مقارنة مع المراهقين الذين أدركوا أن علاقتهم بوالديهم تسلطية.

وأجرى مرسي [٢٣] دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات الشخصية لديهم، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين سمات الشخصية السليمة أو الصحية كالثقة بالنفس والاكتفاء الذاتي والقدرة على الإنجاز وأساليب التقبل والتشجيع على الإنجاز من قبل الوالدين للأبناء في الطفولة. كذلك وجود ارتباط موجب لسمات الشخصية غير السليمة أو غير الصحية كالقلق والاتكالية والشعور بالذنب بأسلوب عدم التقبل أو الرفض من قبل الوالدين للأبناء في الطفولة.

وتوصلت دراسة كفافي [١٤] إلى نتائج مشابهة لنتائج دراسة الريحاني (١٩٨٥م) المذكورة سابقا، حيث درست علاقة التنشئة الوالدية بتقدير الذات والأمن النفسي لدى

الأبناء. تكونت عينة الدراسة من ١٥٣ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في قطر، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والأساليب الصحيحة في التنشئة الاجتماعية والتي تعتمد على إعطاء البنت نوعا من الاستقلالية والاعتماد على الذات، بينما وجدت علاقة سالبة بين تقدير الذات وكل من أساليب التفرقة والتحكم والتذبذب في التنشئة الوالدية للأبناء. كذلك أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي بين نقص الشعور بالأمن النفسي لدى الأبناء وبين الأساليب الصحيحة في التنشئة الوالدية للأبناء، وارتباط موجب بين نقص الشعور بالأمن النفسي لدى الأبناء وبين أساليب التفرقة والتحكم والتذبذب في التنشئة الوالدية للأبناء.

وتوصلت دراسة كل من ايسنمان وسيرجو [٢٤] إلى نتائج مخالفة لدراسة كفافي، (١٩٨٩م) المذكورة سابقا، فقد قام ايسنمان وسيرجو بمقارنة أسلوبي التحكم والاستقلالية في تنشئة الأبناء على تقدير الذات لديهم. تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طفلا ترتيبهم الولادي الأول في العائلة بحيث ينتمي ٢٥ طفلا إلى عائلات تستخدم أسلوب التحكم في تنشئة الأبناء، بينما ينتمي نفس العدد إلى عائلات تستخدم أسلوب الاستقلالية في تنشئة الأبناء. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين في تقدير الذات لدى الأبناء.

قام أحمد [٢٥] بدراسة هدفت إلى الوقوف على الاختلاف بين الذكور والإناث بسمة القلق وحالته، تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبا و ٦٠ طالبة من طلبة كلية الآداب بجامعة بنها في مصر، وكذلك من ١٢٠ طالبا من جامعة الملك سعود و٦٠ طالبة من كلية البنات في السعودية. أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في شدة الإحساس بسمة القلق وحالته في الظروف العادية والظروف الضاغطة.

وربما تتداخل أساليب التنشئة مع شخصية الوالدين بتكوين الحياة النفسية للأبناء، فقد قام كل من بروك وتسنج [٢٦] بدراسة هدفت إلى توضيح تأثير كل من شخصية الوالدين وأساليبهم في تنشئة الأبناء على المشكلات السلوكية لدى الأبناء. تكونت عينة الدراسة من آباء وأمهات ٦٢ طفلة و٥٢ طفلا بلغت أعمارهم السنتين، تمت مقابلة الآباء والأمهات لجمع معلومات حول شخصياتهم وأساليب تعاملهم مع الأطفال والمشكلات سلوكية التي يعاني منها أطفالهم. وأشارت النتائج إلى أن هناك تداخلا بين شخصية

الآباء والأمهات وأساليب تنشئتهم للأبناء في تكوين الانسحابية والغضب لدى الأبناء. ولوحظ أن تأثير الأم أكبر من تأثير الأب في تكوين سلوكات الانسحابية والغضب لدى الأبناء (ذكورا وإناثا). كذلك وجد أن تأثير أسلوب تنشئة أحد الوالدين على الأبناء يتحدد بعلاقة الطفل بالوالد الآخر، فإذا كانت العلاقة بين أحد الوالدين والابن أو الابنة علاقة حميمة، فإن هذا يحد من تأثير أسلوب تنشئة الوالد الآخر على سلوكات الأبناء إذا كانت أساليب التنشئة مختلفة بين الوالدين.

وجاءت دراسة مخيمر [٢٧] لتسهم في توضيح العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والصحة النفسية للأبناء، فقد قام بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين إدراك القبول - الرفض الوالدي وبين الصلابة النفسية للأبناء بوصفها مؤشرا على الصحة النفسية. تكونت عينة الدراسة من ١٦٣ طالبا وطالبة من طلبة جامعة الزقازيق. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين القبول الوالدي والصلابة النفسية للأبناء. بينما وجدت علاقة سلبية بين الرفض الوالدي والصلابة النفسية للأبناء، وقد تشابه بذلك الذكور والإناث. وأشارت النتائج أيضا إلى أن أكثر بعد من أبعاد أسلوب الرفض الوالدي له تأثير سلبي على الصلابة النفسية للأبناء هو أسلوب الإهمال واللامبالاة.

قام الزعبي [٢٨] بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء من الجنسين والفروق بينهما في القلق بنوعيه. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القلق، حيث كان أداء الإناث على حالة القلق أعلى من أداء الذكور، هذا ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في سمة القلق.

يتضح مما سبق من دراسات أن هناك علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية للأبناء ونتاجات سيكولوجية متعددة لدى الأبناء، ويلاحظ أن معظم الدراسات تعاملت مع أساليب التنشئة الوالدية باعتبارها وجهين مختلفين، وجه يمثل أساليب التنشئة الإيجابية، والآخر يمثل أساليب التنشئة السلبية، وربما يكون هذا التقسيم غير دقيق وذلك للتفاوت الداخلي بين مجموعة الأساليب التي تعتبر إيجابية، وكذلك للتفاوت الداخلي بين مجموعة الأساليب التي تعتبر سلبية. ولهذا فإن الدراسة الحالية ستقوم بالتعامل مع أساليب

التنشئة الوالدية باعتبارها أساليب مختلفة يستخدمها الآباء والأمهات عند التعامل مع الأبناء. كذلك لم تكن نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في سمة القلق متسقة، فمنها ما أشار إلى تفوق الإناث على الذكور في سمة القلق، ومنها ما لم يشر إلى وجود فروق، وبناء على ذلك تصبح الحاجة ضرورية لإجراء مزيد من الدراسات حول هذا الجانب.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات التي تتناولها، فالتنشئة الوالدية من أهم الجوانب التي تؤثر على شخصية الأبناء، وربما تشكل حياتهم النفسية، وكذلك فإن القلق من المفاهيم المحورية في علم النفس، ويعتبر المفهوم المركزي للعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية. ولهذا تأتي هذه الدراسة لتقف على حقيقة علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالقلق. ولما لموضوع التنشئة الوالدية من أهمية في تكوين شخصية الأبناء، فقد ظهرت دراسات متعددة تناولت علاقة أساليب وأنماط التنشئة الوالدية بنتاج سيكولوجي معين، من هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة أبوعيطة[٢٩] حول أنماط الرعاية الوالدية والميول المهنية، ودراسة الكامل وسليمان [٣٠]، والطراونة [٣١] عن السلوك العدواني وأساليب التنشئة الوالدية، ودراسة العكايلة [٣٢] عن أنماط الرعاية الوالدية وجنوح الأحداث. ومع كل هذا، فإن تحديد أسلوب أمثل في التنشئة الوالدية لازال متعثرا. ومن هنا نلاحظ عدم استقرار الرأي بين الآباء والمربين حول أفضلية واضحة لأسلوب من أساليب التنشئة الوالدية. ولهذا تأتي أهمية هذه الدراسة لتسهم مع غيرها من الدراسات العربية والعالمية في توضيح العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والقلق بوصفه نتاجا سيكولوجيا. كذلك فإن الدراسات العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص والتي تناولت علاقة أساليب التنشئة الوالدية بالقلق قليلة، وهذا يعتبر مبررا قويا لإجراء مثل هذه الدراسة.

إضافة إلى أن توضيح العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والقلق يساعد المهتمين بالجوانب النفسية كالمرشدين وغيرهم في فهم الحياة النفسية للأفراد. وبالتالي قد تساعدهم نتائج هذه الدراسة في تصميم البرامج والخدمات النفسية والتربوية من أجل التعامل مع مشكلات الحياة النفسية للأفراد وكذلك تخفيف بعض المعوقات التي تحول أحيانا من النمو

والتطور السليم للأفراد. كما أن هذه الدراسة على درجة من الأهمية بالنسبة للآباء والأمهات، وذلك من خلال توضيحها لعلاقة أساليب التنشئة الوالدية للأبناء بأحد الجوانب المهمة في الحياة النفسية وهو القلق.

أهداف الدراسة

يتعرض كل شخص إلى أسلوب أو أكثر من أساليب التنشئة الوالدية أثناء نموه وتطوره، ومن هنا فإن مفهوم التنشئة الوالدية للأبناء من المفاهيم ذات الارتباط الدقيق بالحياة النفسية لكل فرد. ولهذا فإن هذه الدراسة محاولة للوقوف على حقيقة علاقة أساليب التنشئة الوالدية بجانب مهم من جوانب الحياة النفسية وهو القلق باعتباره مفهوما مركزيا في معظم المشكلات والاضطرابات النفسية وبالتحديد تهدف الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما يدركها الأبناء بشكل عام وسمة القلق لديهم؟

٢- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما يدركها الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم؟

٣- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما تدركها البنات وسمة القلق لديهن؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في سمة القلق؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين الأبناء الذكور والإناث على كل من أسلوبي التنشئة الوالدية (الديمقراطي - التسلطي) و (التقبل - النبذ) وللأب والأم كل على حدة؟

تحديد المصطلحات

التنشئة الوالدية

وتشير إلى جميع السلوكات التي يصدرها الوالدان أحداهما أو كلاهما نحو الطفل، والتي تؤثر على نمو شخصية الطفل، سواء كان القصد من هذه السلوكات التوجيه والتربية أم غير ذلك [١٤، ص١٠٨]. وللتنشئة الوالدية أساليب متعددة ولأغراض هذه الدراسة،

فقد تم إخضاع أسلوبين من أساليب التنشئة الوالدية للدراسة وهما : «الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - الأسلوب التسلطي ، » و «أسلوب التقبل - أسلوب النبذ» وذلك لاعتبارات تتعلق بشيوع استخدام هذين الأسلوبين من قبل الآباء ، وكذلك لوجود حالة من التناقض بين حدي كل أسلوب من هذين الأسلوبين ، فالأسلوب الديمقراطي يناقض التسلطي ، وكذلك أسلوب التقبل يناقض النبذ . وعملية التنشئة التي يمارسها الآباء على الأبناء تقع بين هذين الحدين المتناقضين ، فلا يمكن أن يكون الآباء ديمقراطيين بشكل مطلق ولا متسلطين بشكل كامل ، وإنما هم أميل إلى الديمقراطية أو إلى التسلطية ، أو أميل إلى التقبل أو إلى النبذ .

أ - الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - التسلطي

ويتراوح هذا الأسلوب في التنشئة بين شعور الأبناء بتشجيع الوالدين للسلوكات المرغوبة ، أو تدخلهما لضبط السلوكات غير المرغوبة لدى الأبناء عن طريق الحوار والمناقشة وتوضيح الأسباب وبين شعور الأبناء بتقييد الوالدين أو أحدهما لسلوكاتهم ونشاطاتهم ، سواء داخل البيت أو خارجه عن طريق الإجبار والإكراه باستخدام العنف أو القسوة أو التهديد باستخدامهما . وفي جميع الحالات يجب أن يلمس الأبناء ذلك من خلال سلوكات دالة صادرة عن الوالدين أو أحدهما ، مثل «يسمح لي والدي/ والدتي بإبداء الرأي حول ما أريده ، » و «يمنعني والدي / والدتي من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل . »

ب- أسلوب التقبل - النبذ

ويتراوح هذا الأسلوب في التنشئة بين شعور الأبناء بحب وتقبل الوالدين أو أحدهما لهم وبين شعور الأبناء بعدم حب وتقبل الوالدين أو أحدهما لهم . والتركيز في هذا الأسلوب على الجوانب العاطفية ، على أن يلمس الأبناء ، وذلك من خلال سلوكات دالة صادرة عن الوالدين أو أحدهما ، مثل : «أشعر أن والدي / والدتي يحبني ، » و «أشعر أنني شخص غير مرغوب فيه بالنسبة لوالدي / والدتي . »

سمة القلق

ويقصد به «الفروق المستقرة والثابتة التي تميز الأفراد في الميل للاستجابة للمواقف التي يدركونها على أنها مصدر تهديد ، ويبقى هذا الميل كامنا حتى تنبهه وتنشطه منبهات

خارجية أو داخلية [١٨ ، ص٤٨٢] . ولأغراض هذه الدراسة فإن سمة القلق هي الدرجة التي يسجلها الفرد على قائمة سبايلبرجر لسمة القلق (الشكل ب) . وتم إخضاع سمة القلق وليست حالته للبحث في هذه الدراسة باعتبار أن تكوين سمة القلق يعود إلى الخبرات السابقة وخاصة خبرات الطفولة ، بينما تشير حالة القلق إلى المشاعر المرتبطة بموضوع محدد والتي تظهر كلما ظهر ذلك الموضوع ، وتزول بزواله . ولكون التنشئة الوالدية من أوائل الخبرات التي يتعرض لها الأبناء ، فقد يكون ارتباطها بسمة القلق أكثر من ارتباطها بحالة القلق .

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الأولى في مرحلة البكالوريوس (الدراسات الصباحية) بجامعة مؤتة والبالغ عددهم ١٩٣٤ طالبا وطالبة منهم ٨٧٢ طالبا و ١٠٦٢ طالبة ، والمقبولين في العام الجامعي ١٩٩٦/ ١٩٩٧م . ولاختيار عينة الدراسة تم حصر مواد متطلبات الجامعة المطروحة للطلبة ، وأخذت عينة عشوائية من هذه المواد بشعبها المختلفة وبذلك شكل طلبة السنة الأولى المسجلين في هذه المواد المسحوبة عشوائيا عينة الدراسة . علما بأن معظم الطلبة الذين يسجلون على هذه المواد هم طلبة السنة الأولى . بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٢٦٣ طالبا وطالبة ، منهم ١١٥ طالبا و ١٤٨ طالبة ، وبلغ متوسط أعمار العينة ١٨ سنة وثلاثة شهور .

أدوات الدراسة

لأغراض هذه الدراسة اعتمد الباحث الأداتين التاليتين :

أولا : استبانة اتجاهات التنشئة الوالدية

قام بإعداد هذه الاستبانة السقار [٣٣] . تحتوي الاستبانة على مجموعة من الفقرات التي تقيس عددا من أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها ويصنفها الابن أو الابنة ، لا يوجد للاستبانة درجة كلية وإنما تعامل أساليب التنشئة منفصلة على شكل اتجاهات قطبية بحيث يتضمن كل اتجاه أسلوبين متضادين من أساليب التنشئة الوالدية . ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام الاتجاهين التاليين والذي يمثل كل منهما أسلوبين من أساليب التنشئة الوالدية .

أ) **الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - الأسلوب التسلطي**. ويتكون من صورتين، تمثل الصورة (أ) أسلوب الأب في تنشئة الأبناء، وتمثل الصورة (ب) أسلوب الأم في تنشئة الأبناء، بحيث تتألف كل صورة من ثلاثين فقرة، وتتشابه الفقرات في الصورتين من حيث المضمون، وتختلف فقط في الصياغة اللغوية المذكرة أو المؤنثة لتناسب جنس القائم على عملية التنشئة سواء أكان الأب أو الأم. تتضمن كل فقرة من الفقرات موقفا يتعلق بالابن أو الابنة ويحتاج إلى استجابة سلوكية سواء من الأب أو الأم، مثل: «يسألني والدي عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن يشتريها، » و«يختار لي والدي الكتب والمجلات التي أقرأها، » بحيث تندرج هذه الاستجابات في أربعة بدائل، يختار الابن أو الابنة واحدا منها وذلك حسب ما يدركه من استجابة الوالدين نحو ذلك الموقف، وعلى النحو التالي:

- يحدث دائما، وتنال أربع درجات عندما تكون الفقرة إيجابية ودرجة واحدة عندما تكون الفقرة سلبية.
- يحدث غالبا، وتنال ثلاث درجات عندما تكون الفقرة إيجابية ودرجتين عندما تكون الفقرة سلبية.
- يحدث أحيانا وتنال درجتين عندما تكون الفقرة إيجابية وثلاث درجات عندما تكون الفقرة سلبية.
- لا يحدث إطلاقا، وتنال درجة واحدة عندما تكون الفقرة إيجابية وأربع درجات عندما تكون الفقرة سلبية.

وهكذا فإن درجة المفحوص تتراوح بين ٣٠ - ١٢٠ على كل صورة، ويمكن التعامل مع هذه الدرجات بأكثر من طريقة. وتجدر الإشارة إلى أن الدرجة التي يسجلها الابن أو الابنة هنا تمثل إدراكه لمدى ديمقراطية الأب أو الأم في التنشئة.

ب) **أسلوب التقبل - أسلوب النبذ**. ويتكون من صورتين، تمثل الصورة (أ) أسلوب الأب في تنشئة الأبناء، وتمثل الصورة (ب) أسلوب الأم في تنشئة الأبناء. وتتألف كل صورة من ثلاثين فقرة تتشابه في المضمون وتختلف في الصياغة اللغوية (مذكرة أو مؤنثة). وتمثل كل فقرة موقفا يتعلق بالابن أو الابنة، ويحتاج إلى استجابة من الأب أو الأم، يدرك الابن أو الابنة من خلالها مدى قربه أو بعده العاطفي من الأب أو الأم مثل: «يعتبرني والدي أفضل من جميع رفاقي، » و«يعتقد والدي أنني أحرمه من الراحة. » ويسير

ترتيب الفقرات وطريقة الاستجابة عليها واحتساب الدرجات تماما كما هو الحال في أسلوب الحزم - أسلوب التسلط . علما بأن درجة المفحوص تتراوح أيضا بين ٣٠ - ١٢٠ . وتمثل الدرجة التي يسجلها الابن أو الابنة على هذا الأسلوب مدى إدراكه لتقبل الأب أو الأم له أولها .

وللتأكد من صدق الاستبانة قام معدها بعرضها على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك - الأردن ، وذلك لإبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وملاءمتها للبيئة الأردنية ، وقياسها لمضمون الأسلوب الذي يفترض أن تقيسه . واختار الباحث الفقرات التي نالت إجماع أربعة من المحكمين الستة .

كذلك تم إيجاد دلالات ثبات الاستبانة عن طريق التجزئة النصفية على عينة بلغت ٤٠ فردا ، حيث كانت معاملات الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية لكل صورة ، وعلى كل اتجاه على النحو التالي :

أ ـ الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - الأسلوب التسلطي - الأب (٠,٨٥) .

ب ـ الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - الأسلوب التسنطي - الأم (٠,٨٨) .

جـ ـ أسلوب التقبل - أسلوب النبذ - الأب (٠,٩٢) .

د ـ أسلوب التقبل - أسلوب النبذ - الأم (٠,٩١) .

ولأغراض هذه الدراسة فقد تم إيجاد الصدق الظاهري للاستبانة وذلك بعرضها على ١٢ محكما من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس في الجامعات الأردنية ، وطلب منهم الإجابة عن الأسئلة التالية والمتعلقة بكل اتجاه ولكل صورة :

١- ما مدى وضوح الفقرة؟

٣- ما مدى علاقة الفقرة بالبيئة الأردنية؟

٣- ما مدى مناسبة الفقرة لمضمون القائمة؟

واعتبر اتفاق ٨٠٪ منهم على صلاحية الفقرة محكا لاعتمادها وتم اعتماد جميع الفقرات لتجاوزها المحك .

أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد تم التوصل إليه على عينة هذه الدراسة بطريقة كرونباخ الفا ولكل صورة ، حيث كانت معاملات الثبات على النحو التالي (جدول رقم ١) .

جدول رقم ١ . معاملات الثبات لاستبانة اتجاهات أو أساليب التنشئة الوالدية.

الاتجاه أو الأسلوب	معامل الثبات
الأسلوب الديمقراطي - الأسلوب التسلطي - (الأب)	٠,٧٩
الأسلوب الديمقراطي - الأسلوب التسلطي - (الأم)	٠,٨١
أسلوب التقبل - أسلوب النبذ - (الأب)	٠,٨٣
أسلوب التقبل - أسلوب النبذ - (الأم)	٠,٨٦

ثانيا : قائمة سمة القلق (الشكل ب)

قام بإعداد هذه القائمة في الأصل كل من سبايلبرجر وجورسش ولنشن وجاكوبز [٣٤] . تتكون القائمة من عشرين فقرة تقيس سمة القلق، ولكل فقرة من فقرات القائمة أربع إجابات (أبدا - أحيانا - غالبا - دائما) . وتترجم هذه الإجابات لكل فقرة إلى درجات موزونه تتراوح بين (١-٤)، حيث تشير الدرجة ٤ إلى مستوى مرتفع من القلق في ثلاث عشرة فقرة، بينما يشير نفس التقدير إلى مستوى متدن من القلق في بقية الفقرات، وبذلك فإن درجات الأفراد على القائمة تتراوح بين ٢٠ - ٨٠ درجة، وللقائمة درجة كلية وليس لها أبعاد فرعية. وتشير الدرجة المرتفعة على القائمة إلى سمة قلق مرتفعة .

قام عبد الخالق [٣٥] بتعريب القائمة لتلائم البيئة المصرية، وذلك بتطبيقها على عينة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية، وقد كانت نتيجة معامل ارتباط صدق المحك مع اختبار تايلور ٦٨ , ٠، ونتيجة ثبات القائمة عن طريق إعادة الاختبار ٧٨ , ٠ للذكور و ٨٢ , ٠ للإناث .

وقد استخدم القائمة عديد من الباحثين في البيئة الأردنية [٣٦-٣٨] وتوصلوا جميعا إلى نتائج صدق وثبات مقبولة للقائمة، فعلى سبيل المثال، قام الهلسا [٣٧] بإيجاد صدق المحكمين للقائمة عن طريق عرضها على ١٠ محكمين من أساتذة الجامعات في مجال علم النفس والمرشدين التربويين ممن يحملون درجة الماجستير، واعتمد اتفاق ٨٠٪ منهم على صلاحية الفقرة لاستخدامها في المقياس، وأشارت النتائج إلى صلاحية جميع فقرات القائمة . كذلك قام بإيجاد دلالات ثبات القائمة عن طريق إعادة الاختبار على عينة مكونة من ٧٣ طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن وبفاصل زمني قدره ٦

أسابيع، وكانت معاملات الارتباط ٠,٨١ بالنسبة للذكور و ٠,٧٤ بالنسبة للإناث و٠,٧٧ للجميع.

ولأغراض هذه الدراسة تم إيجاد دلالات صدق المحكمين للقائمة وذلك بعرضها على ١٢ محكما من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس في الجامعات الأردنية، حيث طلب منهم الإجابة عن الأسئلة التالية: ١) ما مدى وضوح صياغة الفقرة؟ ٢) ما مدى ملاءمة الفقرة للبيئة الأردنية؟ ٣) ما مدى مناسبة الفقرة لمضمون القائمة؟ واعتبر اتفاق ٨٠٪ منهم على صلاحية الفقرة محكا لاعتمادها، وتم اعتماد جميع الفقرات لتحقيقها المحك المستخدم.

أما بالنسبة لثبات القائمة، فقد تم التوصل إليه على عينة هذه الدراسة بطريقة كرونباخ - ألفا، حيث بلغ ٠,٧٨، ويعد هذا الثبات مقبولا لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى والمتعلقة بالعلاقة بين أساليب التنشئة كما يدركها الأبناء وسمة القلق، فقد تم استخدام معاملات الارتباط (بيرسون ر). أما فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في سمة القلق، وأساليب التنشئة فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test).

النتائـــج

تعرض نتائج الدراسة على ضوء أسئلتها وعلى النحو التالي:

السؤال الأول: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ٠,٠٥ بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما يدركها الأبناء بشكل عام وسمة القلق لديهم؟ فيما يتعلق بأساليب التنشئة لدى الآباء أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - التسلطي كما يدركه الأبناء وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٠,٣٢، كما وجدت علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما يدركه الأبناء وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٠,٤٢.

أما بالنسبة لأساليب التنشئة لدى الأمهات، فقد أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي (الحزم) - التسلطي كما يدركه الأبناء وسمة القلق لديهم حيث بلغ معامل الارتباط -٢٩, ٠، وكذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما يدركه الأبناء وسمة القلق لديهم حيث بلغ معامل الارتباط -٣٣, ٠.

جدول رقم٢. معاملات الارتباط بين أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء وسمة القلق لديهم وذلك لدى جميع الطلبة، الذكور، والإناث كل على حدة.

أسلوب التنشئة	جميع الطلبة (ن=٢٦٣)	الذكور (ن=١١٥)	الإناث (ن=١٤٨)
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأب)	-٣٢, ٠*	-٣٣, ٠*	-٣٤, ٠*
أسلوب التقبل - النبذ (الأب)	-٤٢, ٠*	-٤١, ٠*	-٤٤, ٠*
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأم)	-٢٩, ٠*	-٤٠, ٠*	-٢٥, ٠*
أسلوب التقبل - النبذ (الأم)	-٣٣, ٠*	-٢٧, ٠*	-٣٦, ٠*

* دالة على مستوى ٠١, ٠

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ٠٥, ٠ بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حدة كما يدركها الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم؟ فيما يتعلق بأساليب التنشئة لدى الآباء للأبناء الذكور، أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي - التسلطي كما يدركه الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٣٣, ٠، وكذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما يدركه الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٤١, ٠.

أما بالنسبة لأساليب التنشئة لدى الأمهات للأبناء الذكور، فقد أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي - التسلطي كما يدركه الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل

الارتباط -٤٠ , ٠ ، كذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما يدركه الأبناء الذكور وسمة القلق لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط -٢٧ , ٠ .

وفيما يتعلق **بالسؤال الثالث ونصه** : هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ٠٥ , ٠ بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم كل على حده كما تدركها البنات وسمة القلق لديهن؟ فيما يتعلق بأساليب التنشئة لدى الآباء للبنات، أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي - التسلطي كما تدركه البنات وسمة القلق لديهن، حيث بلغ معامل الارتباط -٣٤, ٠ . وكذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما تدركه البنات وسمة القلق لديهن، حيث بلغ معامل الارتباط -٤٤ , ٠ .

أما بالنسبة لأساليب التنشئة لدى الأمهات للبنات، فقد أشارت نتائج معاملات الارتباط (جدول رقم ٢) إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي - التسلطي كما تدركه البنات وسمة القلق لديهن، حيث بلغ معامل الارتباط -٢٥ , ٠ ، وكذلك وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التقبل - النبذ كما تدركه البنات وسمة القلق لديهن، حيث بلغ معامل الارتباط -٣٦, ٠ .

أما **السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ونصه**: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين الذكور والإناث في سمة القلق؟ وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (ت)، وأشارت النتائج (جدول رقم ٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور والإناث على سمة القلق، حيث بلغت قيمة ت ٢,٧١ ومستوى الدلالة ٠٠٧ , ٠ ، ويتضح من متوسطات أداء الطلبة الذكور والإناث على سمة القلق (جدول رقم ٤) أن متوسطات أداء الإناث (٦٥ , ٥٠) على سمة القلق أعلى من متوسط أداء الذكور (٥٣ , ٤٧)، أي أن مستوى سمة القلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

السؤال الخامس : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (٠٥ , ٠) بين إدراك الأبناء الذكور والإناث لكل من أسلوبي التنشئة الوالدية (الديمقراطي - التسلطي) و (التقبل - النبذ) وللأب والأم كل على حدة؟ أشارت نتائج اختبار (ت) (جدول رقم ٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك الطلبة الذكور والإناث لأساليب التنشئة الوالدية

جدول رقم ٣. اختبار (ت) لمتوسطات أداء الذكور والإناث على سمة القلق وأساليب التنشئة الوالدية لكل من الأب والأم.

المتغيرات	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
سمة القلق	٢,٧١	٢٦١	٠,٠٠٧*
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأب)	١,٦٧	٢٦١	٠,٠٩٦
أسلوب التقبل - النبذ (الأب)	١,٠٢	٢٦١	٠,٣٠٩
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأم)	١,٢٧	٢٦١	٠,٢٠٤
أسلوب التقبل - النبذ (الأم)	٠,٢٣	٢٦١	٠,٨٢٠

* دالة على مستوى ٠,٠٠١

جدول رقم ٤ . المتوسطات (م) والإنحرافات المعيارية (ع) لأداء الذكور والإناث على سمة القلق وأساليب التنشئة الوالدية لكل من الأب والأم.

المتغيرات	الذكور (ن=١١٥)		الإناث (ن=١٤٨)	
	م	ع	م	ع
سمة القلق	٤٧,٥٣	٨,٦٨	٥٠,٦٥	٩,٩٨
الأسلوب الديمقراطي - (الأب)	٧٥,٢٤	١٢,٤٩	٧٧,٨٩	١٣,٠٦
أسلوب التقبل - النبذ (الأب)	٧٧,٦٢	١٣,٢٠	٧٦,٠٨	١٢,٠٣
الأسلوب الديمقراطي - التسلطي (الأم)	٨٠,١٧	١٠,٩٨	٨٢,٠٣	١٢,٥٨
أسلوب التقبل - النبذ (الأم)	٨٠,٦٢	٩,٥٨	٨٠,٣٢	١١,٧٤

لكل من الأب والأم، ويوضح جدول رقم٤ متوسطات إدراك كل من الطلبة الذكور والإناث على كل أسلوب من أساليب التنشئة الوالدية ولكل من الأب والأم على حدة.

مناقشة النتائج

تركزت التساؤلات الثلاثة الأولى لهذه الدراسة حول علاقة أساليب التنشئة الوالدية (للأب والأم) كما يدركها الأبناء بشكل عام والذكور والإناث كل على حدة وسمة القلق

لديهم. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين كل من الأسلوبين «الديمقراطي - التسلطي» و «التقبل - النبذ» كما يدركها الأبناء بشكل عام وسمة القلق لديهم. وقد تكررت نفس النتيجة عندما أخذ الذكور لوحدهم والإناث لوحدهن. فقد كانت جميع العلاقات بين أساليب التنشئة الوالدية للأب والأم وسمة القلق ذات دلالة إحصائية، ويلاحظ أن جميع هذه العلاقات تراوحت بين المتوسطة والضعيفة، وكان اتجاهها سالبا. وهذا يعني أنه كلما كان الوالدان أميل إلى الديمقراطية والتقبل عند التعامل مع الأبناء كان سمة القلق لدى الأبناء أقل، على اعتبار أن الدرجة العليا على كل من أسلوبي التنشئة «الديمقراطي - التسلطي» و«التقبل - النبذ» وحسب المقياس المستخدم في هذه الدراسة تشير إلى إيجابية الأسلوب - أي تشير إلى الديمقراطية والتقبل في التنشئة الوالدية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الريحاني[٢٦].

وربما ترجع العلاقة السالبة بين أساليب التنشئة الوالدية التي يقوم بها كل من الأب والأم وذلك كما يدركها الأبناء وسمة القلق لديهم إلى أن الابن أو الابنة الذي يتعرض لأساليب تنشئة مرنة تسمح له بالنمو والمشاركة في جوانب الحياة المختلفة واتخاذ بعض القرارات والتشجيع على المبادأة وحرية التعبير كالأسلوب الديمقراطي، وكذلك الأساليب التي يلمس من خلالها حب الوالدين وتقبلهما له ويشعر بدفء العلاقة معهما كأسلوب التقبل، كل هذا يساعد الابن أو الابنة على الشعور بالطمأنينة والثقة بذاته والعالم المحيط به، ويجعله أقل حساسية نحو المشكلات التي تواجهه وأقدر على التغلب عليها، في حين تسهم الأساليب المناقضة لأسلوبي الديمقراطية والتقبل، وهي التسلط والنبذ والتي تتسم بتقييد الحرية الذاتية وتضييق إمكانية حركة الابن أو الابنة ونموه، وكذلك الشعور ببرود العلاقة مع الوالدين، وعدم توافر الحب والحنان في هذه العلاقة، تسهم بشعوره بعدم الاطمئنان لسلوكاته وسلوكات الآخرين، وتجعله شديد الحساسية لما يدور حوله، وتتسم إدراكاته لمشكلات الحياة اليومية التي قد يتعرض لها معظم الأفراد بالتهديد وتوجس الخطر. فقد أكد أريكسون [٣٩] في مناقشته لمراحل النمو المختلفة أن شعور الفرد بالاطمئنان في مرحلة الطفولة يجعله يشعر بثقته بنفسه مستقبلا وبالتالي أقل شعورا بالتهديد. كذلك يرى روتر [٤٠] أن نمط تفاعل الوالدين مع الابن أو الابنة يرتبط بتكوين الحياة النفسية لديهما، فإذا أدرك الطفل الحب والحنان من والديه، وشعر بمساندتهما وتشجيعهما، فإن

ذلك سيقود إلى ثقته بذاته والعالم المحيط به، وكذلك يقود إلى مواجهة مشكلات الحياة دون الإحساس بالتهديد الذي يشعره بالعجز والقلق والارتباك، في حين إذا شعر الطفل بأنه غير مرغوب فيه من قبل والديه وأن علاقته العاطفية بهما تخلو من الدفء والحنان، ولم يشعر بالمساندة الاجتماعية، فإن ذلك سيقود إلى الشعور بالتهديد وانخفاض الإحساس بالقيمة الذاتية وبالتالي زيادة الشعور بحدة الضغوط والارتباك عند مواجهتها. هذا وقد أكد لازاروس [٤١] أهمية السيرة النفسية للفرد في إدراكه للمواقف والأهداف الحياتية وكذلك في قدرته على التعامل معها، فالتسلط والنبذ يقودان إلى التوتر وتوقع الخطر والشعور بالتهديد ومن ثم يتكون القلق لديه وبصورة مستمرة.

أما بالنسبة للسؤال الرابع المتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في سمة القلق، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على سمة القلق، حيث كانت سمة القلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد [٢٥] وكذلك نتائج دراسة البحيري [٢١]. ويمكن القول بأن ارتفاع سمة القلق لدى الإناث يعود إلى متغيرات ذاتية، وأخرى اجتماعية خارج نطاق الأسرة، واستبعدت أساليب التنشئة الوالدية في هذه الدراسة من المساهمة في تمايز سمة القلق لدى الذكور والإناث، وذلك لعدم وجود فروق بينهم في إدراكهم لأساليب التنشئة الوالدية ولكل من الأب والأم على حد سواء. ومن المعروف أن البيئات الاجتماعية العربية ومنها البيئة الأردنية تفرض ضغوطات على الفتاة أكثر من الذكر، وتحد من حرية حركة الفتاة وتفاعلها، بينما تكون مرنة نسبيا مع الذكور، وهذه المرونة قد تخفف من حدة القلق لديهم. كذلك فإن طبيعة نمو الهوية عند الذكور والإناث في أواخر مرحلة المراهقة تختلف باختلاف الجنس. فقد أشار كابلين [١٠] أن الإناث أميل إلى استدماج آراء الآخرين وتقويماتهم عند تكوين الهوية النفسية، ولهذا فإن الفتاة تكون أكثر حرصا على علاقاتها الاجتماعية، وتعتمد بشكل رئيسي على نجاح أو فشل هذه العلاقات في تكوين مفهومها حول ذاتها والشعور بالأمان والطمأنينة. بينما يلاحظ أن الذكور أكثر تركيزا على ذواتهم في هذه المرحلة وأميل إلى الاستقلالية في البحث عن الذات، وهذا بدوره يجعلهم أقل تأثرا بالضغوط الاجتماعية التي قد تسهم بشكل فعال في إظهار سمة القلق.

وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في إدراك أساليب التنشئة الوالدية، فقد

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لأساليب التنشئة ولكل من الأب والأم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم[١٣] والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الأبناء الذكور والإناث في إدراكهم لأسلوبي القبول والرفض الوالدي ولكل من الأب والأم. وتشير نتيجة الدراسة الحالية إلى تجانس الآباء والأمهات في أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء، وربما يعود هذا التجانس الظاهري بين الأبناء الذكور والإناث لأساليب تنشئة الآباء والأمهات إلى حدوث عملية تكامل في تنشئة الأبناء، بحيث يؤدي هذا التكامل بين الأب والأم عند التعامل مع الأبناء إلى حالة من التوازن في عملية التنشئة، وهذا بالتالي يقود إلى وحدة الإدراك عند الأبناء لأساليب التنشئة ولكل من الأب والأم. فقد أشار كل من بروك وتسنج [٢٦] أن إدراك الابن أو الابنة لأساليب التنشئة عند أحد الوالدين متأثر بإدراكه لأساليب التنشئة عند الوالد الآخر، أي أن هناك حالة من التكامل بين أساليب تنشئة الآباء والأمهات وكما يدركها الأبناء.

التوصيات والاقتراحات

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإنه يمكن استخلاص التوصيات والتطبيقات التالية :

١- التأكيد على أهمية أساليب التنشئة الوالدية في تكوين الحياة النفسية للأبناء، وحث الآباء على استخدام الأساليب التي تقوم على تشجيع الأبناء وتصحيح الأخطاء دون اللجوء إلى العنف، كذلك إظهار مشاعر الحب والحنان نحو الأبناء. فهذه الأساليب تعزز الشعور بالأمان لدى الأبناء، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين هذه الأساليب وسمة القلق لدى الأبناء.

٢- للقائمين على العملية التربوية وبخاصة المعلم والمرشد دور مخفف لتأثير أساليب التنشئة الوالدية التي تقوم على العنف والرفض - إذا وجدت - عن طريق فهم الطلبة فهما نوعيا ومساعدتهم بالتالي على التخلص من بعض الانفعالات الناتجة عن هذه الأساليب، ومنها انفعال القلق.

٣- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول علاقة أساليب التنشئة الوالدية بنتاجات سيكولوجية أخرى لدى الأبناء، كتقدير الذات والطموح والاستقلالية وغيرها من جوانب

الحياة النفسية.

٤- إجراء دراسات حول اختلاف أساليب التنشئة الوالدية للأبناء باختلاف عوامل شخصية الآباء ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية.

المراجع

[١] George, R., and T Cristiani. *Counseling Theory and Practice.* 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc, 1986.

[٢] Corey, G. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.* Monterey, CA: Brooks/ Cole Publishing Company, 1982.

[٣] Eysenck, H. *The Structure of Human Personality.* London: Methuen, 1960.

[٤] Heiss, G., W. Berman, and M. Sperling. "Five Scales in Search of a Construct: Exploring Continued Attachment to Parents in College Students." *Journal of Persoanlity Assessment,* 67 (1996),102-115.

[٥] Bartholomew, K. "Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective." *Journal of Social and Personal Relationships,* 7 (1990), 147-78.

[٦] Berman, W., G. Heiss, and M. Sperling. "Measuring Continued Attachment to Parents: The Continued Attachment Scale-Parent Version." *Psychological Reports,* 75 (1994), 171-82.

[٧] Livesly, W., D. Jackson,and M. Schroeder. "Factorial Structure of Traits Delineating Personality Disorders in Clinical and General Population Samples." *Journal of Abnormal Psychology,* 101 (1992), 432-40.

[٨] Roe, A. "A Psychological Study of Eminent Psychologists and a Comparison with Biological and Physical Scientists." *Psychological Monographs,* 67 (1953), 121-239.

[٩] Schaefer, E. "A Configuration Analysis of Children's Reports of Parental Behavior." *Journal of Psychology,* 29 (1965), 552-57.

[١٠] Kaplan, P. *The Human Odyssey: Life - Span Development.* Minneapolis/St. Paul: West Publishing Company, 1993.

[١١] أبوجابر، سوزان. «أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ١٩٩٣م.

[١٢] Hart, C., G. Ladd, and B. Burleson, "Children's Expectations of the Outcomes of Social Strategies: Relations with Sociometric Status and Maternal Disciplinary Styles." *Child Development,* 61 (1990), 127-38.

[١٣] إبراهيم، عبد الله. «إدراك الأبناء للقبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بموضع الضبط لدى هؤلاء

الأبناء. » *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٣، ع٦ (١٩٨٨م)، ١٦٩-١٩٩.

[١٤] كفافي، علاء الدين. «تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي - دراسة في علّيه تقدير الذات. » *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، ٩، ع٣٥ (١٩٨٩م)، ١٠١-١٢٨.

[١٥] سلامة، ممدوحة. «تقدير الذات والضبط للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد. » *دراسات نفسية*، ١، ع٤ (١٩٩١م)، ٢٧٥-٢٩٨.

[١٦] Fiske, S., B. Morling, and L. Steven. "Controlling Self and Others: A Theory of Anxiety, Mental Control, and Social Control." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (1996), 115-23.

[١٧] الأشول، عادل. *علم نفس النمو*. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٨م.

[١٨] Spielberger, C. *Concept and Methodogical Issue in Anxiety: Current Trends in Theory and Research.* London: Academic Press, 1972.

[١٩] Hall and Lindzy. *Theories of Personality.* New York: John Wiley, 1978.

[٢٠] Mussen, P. *Essentials of Child Development and Personality.* New York: Harper and Row, 1980.

[٢١] البحيري، عبد الرقيب. اختبار حالة وسمة القلق للكبار (كراسة التعليمات). القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٨٤م.

[٢٢] الريحاني، سليمان. «أثر نمط التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن. » *مجلة دراسات*، الجامعة الأردنية، ١٢، ع١١ (١٩٨٥م)، ١٩٩-٢١٩.

[٢٣] مرسي، كمال. «علاقة بعض سمات الشخصية بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة. » *المجلة التربوية*، الكويت، ٤، ع١٥ (١٩٨٨م)، ١٠٣-١٣١.

[٢٤] Eisenman, R., and H. Sirgo, " Liberals versus Conservatives: Personality, Child-rearing Attitudes, and Birth Order." *Bulletin of the Psychonomic Society,* 29 (1991), 240-42.

[٢٥] أحمد، سهير. «قلق الشباب، دراسة عبر حضارية في المجتمع المصري والسعودي. » *دراسات نفسية*، ١، ع٣ (١٩٩١م)، ٣٨٧-٤١٤.

[٢٦] Brook, S., and L. Tseng. " Influences of Parental Drug Use, Personality, and the Child Rearing on the Toddler's Anger and Negativity." *Genetic, Social and General Psychology Monographs,* 122 (1996), 107-28.

[٢٧] مخيمر، عماد. «إدراك القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. » *دراسات نفسية*، ٦، ع٢ (١٩٩٦م)، ٢٧٥-٢٩٨.

[٢٨] الزعبي، أحمد محمد. «مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء. » *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، ٦، ع١٢ (١٩٩٧م)، ١٠٥-١٢٨.

[٢٩] أبوعيطه، سهام. «الرعاية الوالدية والميول المهنية لدى الطلبة الكويتيين في المرحلة الثانوية. » *مجلة العلوم الاجتماعية*، ١٧، ع٢ (١٩٨٩م)، ١٢٩-١٥٢.

[٣٠] الكامل، حسنين، وسليمان علي. «السلوك العدواني وإدراك الأبناء للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية - دراسة تنبؤية. » *بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر*. القاهرة:

الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩٩٠م، ٢ : ٧٨٨-٧٩٣.

[٣١] الطراونة، فرزات. «العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية والسلوك العدواني وأثرهما في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية المزار الجنوبي.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، ١٩٩٧م.

[٣٢] العكايلة، محمد. «العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وجنوح الأحداث.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ١٩٩٣م.

[٣٣] السقار، عيسى. «أثر اتجاهات التنشئة الوالدية والمستوى الثقافي للأسرة في القدرة على التفكير الابتكاري عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٨٤م.

[٣٤] Spielberger, C. et al. *Manual for the State - Trait Anxiety Inventory,* Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1993.

[٣٥] عبد الخالق، أحمد. *قائمة القلق (الحالة والسمة)*. الإسكندرية: دار المعرفة، ١٩٨٤م.

[٣٦] الشاويش، فاطمة. «دراسة مسحية لمستويات القلق عند معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة عمان.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩١م.

[٣٧] مرار، نجاة إلياس. «العلاقة بين القلق الحالة والقلق السمة والتحصيل الدراسي.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٢م.

[٣٨] الهلسا، حسان. «علاقة بعض سمات الشخصية بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الأردن، ١٩٩٦م.

[٣٩] Erikson, E. *Childhood and Society.* New York: Penguin Books, 1963.

[٤٠] Rutter, M. "Psychological Resilience and Protective Mechanisms." In J. Rolf et al., eds., *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

[٤١] Lazarus, R. *Psychological Stress and Coping Process.* New York: McGraw Hill Book Company, 1966.

Parental Rearing Styles and Trait Anxiety among College Students

Hussein Salem Sharah

Assistant Professor, Dept. of Mental Health,
College of Education, Qatar Univ., Doha, Qatar

Abstract. The study aimed at investigating the relationship of parental rearing styles (democratic-authoritarian) and (acceptance - rejection) with sons/daughters anxiety trait. Also, it aimed to explore the differences between male and female students in anxiety traits and their perceptions of fathers and mothers' rearing styles. The Spielberger et al. Anxiety Trait Inventory and the Parents Rearing Attitude Questionnaire were administered to 263 freshmen students at Mutah University - Jordan, of which 115 were males and 148 females.

The results of the study showed a negative and significant relationship between both fathers' and mothers' rearing styles separately and sons'/daughters' anxiety traits. The results also revealed that the mean scores of female students were higher than the mean scores of male students on anxiety traits, but there were no significant differences between male and female students on both parent rearing styles (democratic-authoritarian) and (acceptance - rejection) for fathers and mothers separately.

J. King Saud Univ., Vol. 12, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-150 Ar., Riyadh (A.H. 1420/2000).

Contents

Arabic Section

Academic Publishing and Press

J. King Saud Univ., Vol. 12, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-150 Ar., Riyadh (A.H. 1420/2000).

Journal of
King Saud University

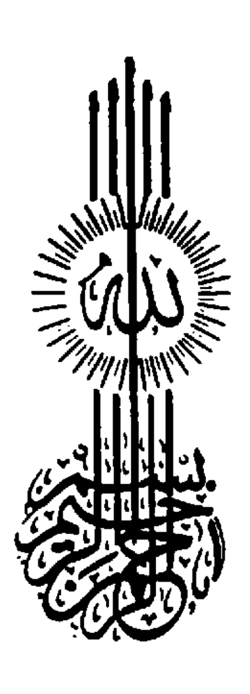
Volume 12

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1420
(2000)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider *manuscripts from all fields of knowledge*. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1 **Submission of Manuscripts:**
Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their *appropriate places in the text*.

2 **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3 **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4 **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5 **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, no. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book* references are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6 **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader *providing clarifying information*.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained *within it, then the text reference citation number used in the text* follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8 **Reprints:**
Authors will be provided fifty reprints without charge.

9 **Correspondence:**
Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10 **Frequency:** Biannual

11 **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage).

12 **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J.King Saud Univ., Vol. 12, Educ.Sci.&Islamic Studies (1), pp.1-150Ar., Riyadh (A.H. 1420/2000).

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 12

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H.1420 (2000)



King Saud University

Academic Publishing and Press